

**KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE
SEKONDêRE SKOLE VIR VERSTANDELIK GESTREMDE
LEERLINGE IN KAAPLAND**



deur

C. SNYMAN, BA, M.Ed.

***PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD
DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE
AAN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH***

**STELLENBOSCH
MAART 1992**

**PROMOTOR:
DR. A.E. CARL**

**MEDE-PROMOTOR:
PROF. J.J. DU PREEZ**

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

C. SNYMAN

Maart 1992

OPSOMMING

Met die oog op die stellinginname dat onderwys ook vir gestremdes moontlik moet wees, blyk na aanleiding van die bestudering van relevante literatuur wat spesifiek oor die verstandelik gestremde leerder handel, dat verantwoordelike onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling wenslik is en nagestreef behoort te word. Die implikasie hiervan is dat daar 'n kundigheid en 'n ingeligtheid met betrekking tot die kurrikuleringssteorie en -praktyk moet wees om sinryke onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling te bevorder. Dit kan vir die skool se ontwikkeling voordelig wees en ook vir die onderwysers se professionele groei bevorderlik wees.

Kurrikulumontwikkeling is 'n ingewikkelde kontinue proses wat sistematies volgens 'n vaste plan verloop. As sodanig word tersake begrippe en die verteenwoordigende fases van ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering toegelig en beklemtoon. Hierdie teoretiese uitkoms van kurrikulumontwikkeling word in die studie met die belangrike handeling van kurrikuleringspraktyk verder in verband gebring.

Die organisatoriese praktyk van kurrikulumontwikkeling is in modelle vir 'n kurrikulumontwerp vervat en word na aanleiding van die ooreenkomste wat in die strukture van toonaangewende modelle vir 'n ontwerp aangetref word, beskryf. Die situasie-analise, seleksie van doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoud, seleksie en ordening van leergeleenthede en evaluering word as sodanig uitgelig en beskryf.

Omdat kurrikulumontwikkeling deel vorm van die opvoedingsproses, is die hoogste mate van onderwyserbetrokkenheid nodig. Aktiewe betrokkenheid impliseer dat verskeie instansies en persone op bepaalde hiërargiese vlakke by die aksie betrokke sal wees en dat ondersteuningsstrukture ontwikkel sal word om betrokkenheid en deelname op relevante kurrikuleringsvlakke te inisieer. Met die oog op die kernsillabusontwikkeling vir spesiale skole van verstandelik gestremdes en die praktykwording van die kurrikula in hierdie skole, word die strukturele netwerk vir kurrikulering as sodanig uitgelig en bespreek. Die rol wat instansies en betrokkenes ten opsigte van die kurrikulumontwikkeling by spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes vervul, word ondersoek.

Na aanleiding van die teoretiese omskrywing van kurrikuleringsprosedures en die beskouing oor moontlike onderwyserdeelname binne die kurrikuleringspraktyk, word die huidige vlak van onderwyserkundigheid en -ingeligtheid en die gehalte van onderwyserbetrokkenheid en onderwyserdeelname ten opsigte van vakkurrikulering in spesiale onderwys empiries ondersoek en bevindinge geformuleer. 'n Moontlike konsepprogram vir voortgesette- of indiensopleiding van die onderwyspersoneel ten opsigte van kurrikulumkennis en kurrikulumkundigheid spruit hieruit voort.

Die studie word afgesluit met 'n samevatting en 'n aantal bevindinge wat op die uitkoms van die studie gebaseer is en waaruit moontlike aanbevelings volg.

SUMMARY

On the supposition that education should also be possible for the handicapped, it appears as consequence of the study of relevant literature, dealing specifically with the mentally handicapped learner, that responsible teacher involvement in curriculum development is expedient and should be aimed at. The implication here is that there should be knowledgeability and expertise with regard to the curriculum theory and practice to promote meaningful teacher involvement in curriculum development. This can also be to the advantage of the development of the school as well as the professional growth of the teachers.

Curriculum development is an intricate, continuous process which progresses systematically according to a rigid plan. Therefore relevant concepts and representative phases of design, dissemination, implementation and evaluation are elucidated and stressed. This theoretic result of curriculum development is associated with the important action of the curricular practice later in this study.

The organisational practice of curriculum development is included in models for a curricular design and are described in consequence of the similarities which are found in the structures of leading models for a design. The situation-analysis, selection of aims and objectives, selection and ordering of contents, selection and ordering of study opportunities and evaluation are highlighted and described.

In view of the fact that curriculum development forms part of the educational process, the highest measure of teacher involvement is essential. Active involvement implies that various instances and persons on specific hierarchical levels should be involved with this action and supportive structures should be developed to initiate involvement and participation on relevant curricular levels. With regard to the structural syllabus development for special schools for the mentally handicapped and the practice formation of the curricula in these schools, the structural network for curricular practice is highlighted and discussed. The role which institutions and persons involved with regard to curriculum development in special education for mentally handicapped fulfil, is being investigated.

With reference to the theoretical circumscription of curricular procedures and the examination of possible teacher participation within the curricular practice, the present level of teacher knowledgeability and expertise and the quality of teacher involvement and teacher participation with regard to subject curriculum in special education are investigated empirically and findings are formulated. A possible concept program for continuous or in-service training of the teaching staff with regard to curriculum knowledge and curriculum expertise develops from this.

This study is concluded with a summary and a number of findings which have been based on the outcome of the study and from which possible recommendations follow.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies:

- DR. A.E. CARL (promotor) vir sy doelgerigte opbouende studieleiding, advies, positiewe kommentaar, fyn insig en begrip wat die aanpak en voltooiing van hierdie studie vir my moontlik gemaak het. Sy verrykende invloed was vir my waardevol.
- PROF. J.J. DU PREEZ (mede-promotor) wie se betekenisvolle raad in die geheel tot die sinrykheid van hierdie studie bygedra het.
- PROF. L. DU TOIT (eksterne eksaminator van die Universiteit van Suid-Afrika wie se tersaaklike advies van onskatbare waarde was.
- PROF J. CAWOOD (interne eksaminator) vir waardevolle bystand.
- Die KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT vir toestemming om 'n vraelysondersoek in die spesiale sekondêre skole vir verstandelik matig gestremdes uit te voer.
- MEJ. E. M. STEENKAMP vir noukeurige taalversorging.
- MEV. C. SNYMAN vir puik tikwerk.
- MNR. P. LOUW vir puik tegniese versorging.
- My eggenote KATE en seuns DANIE, STEFAN en CILLIERS vir al hul meelewing, belangstelling en steun.
- Bo alles, aan HOM al die eer.

CILLIERS SNYMAN

OOS-LONDEN

MAART 1992

KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE
SEKONDêRE SKOLE VIR VERSTANDELIK
GESTREMDE LEERLINGE IN KAAPLAND

BLADSYE

■	<u>HOOFSTUK I: ORIËNTERENDE INLEIDING</u>	1 - 13
1.1	GESTREMDHEID AS VERSKYNSEL EN VOORSIENING DAARVOOR BINNE ONDERWYSVERBAND	2
1.2	KURRIKULERING IN SKOLE VIR GESTREMDES	3
1.3	AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSGEBIED	4
1.4	TERMINOLOGIE	7
1.5	PLAASBEPALING	7
1.6	PROBLEEMSTELLING	7
1.7	DIE DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK	8
1.8	DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK	9
1.9	DIE METODE VAN ONDERSOEK	10
1.10	SAMEVATTING	10
*	BRONNELYS	11 - 13
■	<u>HOOFSTUK II: 'N OORSIG OOR DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING IN DIE SPESIALE ON- DERWYS VAN VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES IN ENKELE OORSESE LANDE</u>	14 - 40
2.1	INLEIDING	16
2.2	KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPE- SIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA	16 - 26

2.3	KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE KONINKRYK (ENGELAND, SKOT- LAND, WALLIS EN IERLAND)	26 - 32
2.4	KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPE- SIALE ONDERWYS IN NEDERLAND	32 - 37
2.5	SINTESE	37
*	<u>BRONNELYS</u>	38 - 40
■	<u>HOOFSTUK III:</u> DIE VERLOOP VAN KURRIKULUM- ONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE ONDERWYS IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA	41 - 68
3.1	INLEIDING	43
3.2	SPESIALE ONDERWYS IN DIE TRANSVAAL	43 - 48
3.3	SPESIALE ONDERWYS IN KAAPLAND	49 - 51
3.4	SPESIALE ONDERWYS IN NATAL	51 - 54
3.5	SPESIALE ONDERWYS IN DIE ORANJE-VRYSTAAT	54 - 56
3.6	DIE HUIDIGE KURRIKULUMPRAKTYK IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE IN DIE REPUBLIEK VAN SUID- AFRIKA	57 - 62
3.7	SINTESE	62 - 63
*	<u>BRONNELYS</u>	64 - 68
■	<u>HOOFSTUK IV:</u> TEORETIESE BESKOUINGE OOR DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	69 - 125
4.1	INLEIDING	71
4.2	DIE VERBAND TUSSEN OPVOEDING EN KURRIKU- LUMONTWIKKELING	71 - 72
4.3	BEGRIPSVERKLARINGE	72 - 83
4.4	DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	83 - 118

4.5	SINTESE	118 - 119
*	<u>BRONNELYS</u>	120 - 125
■	<u>HOOFSTUK V</u> : KERNSILLABUSONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES EN DIE PRAKTYKWORDING VAN KURRIKULA ONDER DIE DEPARTEMENT ONDERWYS EN KULTUUR (ADMINISTRASIE : VOLKSRAAD)	126 - 140
5.1	INLEIDING	128
5.2	DIE KARAKTER VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDE LEERDERS	129
5.3	KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING BINNE DIE STRUKTURELE NETWERK VIR KURRIKULERING	130 - 134
5.4	PROSEDURE VIR KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES	134 - 137
5.5	SINTESE	137 - 138
*	<u>BRONNELYS</u>	139 - 140
■	<u>HOOFSTUK VI</u> : 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE STAND VAN ONDERWYSERS IN SPESIALE SKOLE SE VAKKURRIKULUMKENNIS EN -VAARDIGHEDE	141 - 184
6.1	INLEIDING	144
6.2	DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK	144 - 145
6.3	BEPALING VAN DIE NAVORSINGSGROEP	145
6.4	WERKWYSE BY DIE ONTWERP VAN DIE VRAELYS	145 - 146
6.5	RESULTATE VAN EMPIRIESE ONDERSOEK	146 - 183

6.6	SINTESE	183
*	<u>BRONNELYS</u>	184
■	<u>HOOFSTUK VII : SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS</u>	185 - 194
7.1	SAMEVATTING	186
7.2	BEVINDINGE : TEORETIESE BEGRONDING	186 - 189
7.3	BEVINDINGE	189 - 190
7.4	AANBEVELINGS	191 - 193
7.5	LEEMTES	193
7.6	BEHOEFTE VIR VERDERE NAVORSING	193
7.7	SLOTOPMERKINGS	194
*	<u>BYLAES</u>	195 - 224
BYLAE A:	BEGELEIDINGSBRIEF VAN VRAELYSONDERSOEK IN KAAPLANDSE SPESIALE SEKONDERE SKOLE AAN DIE KAAPLANDSE ONDERWYSDE- PARTEMENT	195 - 197
BYLAE B:	DEPARTEMENTELE BRIEF VAN TOESTEMMING OM DIE VRAELYSONDERSOEK VOORT TE SIT	198 - 200
BYLAE C:	EMPIRIESE DATA VAN VRAELYSONDERSOEK	201 - 224

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1	'n Tipiese oop klasruimte	21
FIGUUR 2.2	Die onderwysstruktuur in Nederland	35
FIGUUR 4.1	Kurrikulumontwikkeling	83
FIGUUR 4.2	Die kurrikulumontwikkelingspiraal	84
FIGUUR 5.1	Strukturele netwerk vir kurrikulering	131

LYS VAN TABELLE

TABEL 1.1	Klassifikasie van verstandelik gestremdes	5
TABEL 3.1	Spesiale sekondêre onderwys tussen 1963 en 1980	48
TABEL 3.2	Verpligte akademiese vakke en die minimum periodetoekenning	58
TABEL 3.3	Beroepsgerigte vakgroepe en vakke vir dogters	59
TABEL 3.4	Beroepsgerigte vakgroepe en vakke vir seuns	60
TABEL 3.5	Puntetoekenning vir eksamenvakke	61
TABEL 4.1	Globale oorsig van kurrikulumontwikkelingsfases	85
TABEL 4.2	Kriteriumstruktuur vir 'n opvoedingsituasie	88
TABEL 4.3	Vergelykbare komponente vir kurrikulummodelle	90
TABEL 4.4	'n Model vir die implementeringsproses	106
TABEL 6.1	Statistiek oor vraelyste	146
TABEL 6.2	Geslag van respondente	146
TABEL 6.3	Ouderdom van respondente	147
TABEL 6.4	Algemene onderwysondervinding van respondente	147
TABEL 6.5	Onderwysondervinding van respondente in spesiale onderwys	148
TABEL 6.6	Spesifieke kwalifikasies ten opsigte van verstandelik gestremdes se opleiding	148
TABEL 6.7	Professionele onderwysersopleiding van respondente	149
TABEL 6.8	Ander kwalifikasies van respondente	150
TABEL 6.9	Range van poste wat respondente bekleed	150
TABEL 6.10	Skoolfase waaraan respondente die meeste onderrigtyd bestee	151
TABEL 6.11	Vakke waaraan respondente hul tyd bestee	152

TABEL 6.12	Teoretiese kurrikulumkennis van respondente	153
TABEL 6.13	Kurrikulumkundigheid (vaardigheid) van die respondente	153
TABEL 6.14	Weergawe van respondente se kurrikulumopleiding	154
TABEL 6.15	Die aantal geleenthede waardeur respondente leiding en/of in- diensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling ontvang het	155
TABEL 6.16	Onderwysers se response oor kurrikulumontwikkelingsaspekte	155
TABEL 6.17	Response insake kundigheid ten opsigte van kurrikulum- ontwikkeling	157
TABEL 6.18	Die huidige behoefte by respondente om hul kurriku- lunkundigheid verder te ontwikkel	158
TABEL 6.19	Geheelbeeld van response betreffende onderwysers se insae in vakvoorskrifte en reëls aangaande vakkurrikulering	158
TABEL 6.20	Die bestaan van sekere leierstrukture in respondente se skole	159
TABEL 6.21	Weergawe van die leierstrukture se huidige aandeel in vakkur- rikulumontwikkeling	159
TABEL 6.22	Weergawe van respondente se eie siening gedurende die afge- lope vyf jaar van die belangrikheid en die noodsaaklikheid van vakkurrikulering	160
TABEL 6.23 :	Weergawe van respondente se huidige opinie oor die mate waarin die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurriku- lering in spesiale skole die afgelope vyf jaar aangespreek is	161
TABEL 6.24	Terugvoering deur respondente oor die vraag of daar op 'n ef- fektiewe wyse aan die eise van vakkurrikulering in klasverband voldoen word.	161
TABEL 6.25	Weergawe van response oor bepaalde aktiwiteite wat ontwikke- ling in die hand werk ten opsigte van vakkurrikulering en ver- ryking	162
TABEL 6.26	Response ten opsigte van die respondente se betrokkenheid om vaksillabusse tot vakkurrikula uit te bou	164

TABEL 6.27	Die beskouing van respondente oor onderwysers se huidige professionele hantering van vakkurrikulering	165
TABEL 6.28	Die respondente se beskouing oor die moontlike tyd wat onderwysers aan kurrikulumontwikkeling in hulle vak afstaan	166
TABEL 6.29	Aspekte wat aanleiding daartoe gee dat sommige onderwysers moontlik 'n afwysende houding teenoor vakkurrikulumontwikkeling openbaar	167
TABEL 6.30	Die response van onderwysers oor 'n positiewe houding teenoor vakkurrikulumontwikkeling	168
TABEL 6.31	Response oor die algemene stand van vakkurrikulumontwikkeling soos dit tans in die praktyk by spesiale skole in Kaapland weerspieël word	170
TABEL 6.32	Die opinie van respondente oor die sinrykheid van tegniese en akademiese vakkurrikula as 'n opvoedingsbasis vir die leerders se toetrede tot die samelewing	172
TABEL 6.33	Reaksie van respondente op die vraag of aanpassings in vakrigtings, met die oog op die beroepsontwikkeling van die leerders, genoegsaam is	173
TABEL 6.34	Die mening van respondente oor die gehalte, motivering en voorbereiding van onderwysers aangaande die wesenlike kern van kurrikulering	175
TABEL 6.35	Respondente se weergawe van die aanwesigheid van 'n interne kurrikulumkomitee of 'n gelykwaardige instelling in spesiale skole	175
TABEL 6.36	Respondente se waarneming oor die waarde wat 'n interne kurrikulumkomitee by spesiale skole het	176
TABEL 6.37	Respondente se voorkeur vir bepaalde metodes om verdere opleiding in kurrikulumontwikkeling te rig	177
TABEL 6.38	Die response van onderwysers oor hul onwilligheid om elders kurrikulumopleiding te ontvang	179

TABEL 6.39	Die response van die proefpersone ten opsigte van hul voorkeur vir opleidingsmetodes, indien die kurrikulumontwikkeling op die plaaslike vlak sou plaasvind	180
TABEL 6.40	Respondente se weergawe van hul bereidheid om formele en of nie-formele opleiding in kurrikulumontwikkeling te ontvang	181

HOOFSTUK I

BLADSYEORIËNTERENDE INLEIDING

1 - 13

1.1	GESTREMDHEID AS VERSKYNSEL EN VOORSIENING DAARVOOR BINNE ONDERWYSVERBAND	2
1.2	KURRIKULERING IN SKOLE VIR GESTREMDES	3
1.3	AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSGBIED	4
1.4	TERMINOLOGIE	7
1.5	PLAASBEPALING	7
1.6	PROBLEEMSTELLING	7
1.7	DIE DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK	8
1.8	DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK	9
1.9	DIE METODE VAN ONDERSOEK	10
1.10	SAMEVATTING	10
*	BRONNELYS	11 - 13

HOOFSTUK I

ORIENTERENDE INLEIDING

1.1 GESTREMDHEID AS VERSKYNSEL EN VOORSIENING DAARVOOR BINNE ONDERWYSVERBAND

Die term "gestremdheid" omskrywe 'n omvattende reeks van ondernormale vermoëns wat individue op die een of ander wyse beperk. Dit strek van persone wat totale versorging nodig het om te kan oorleef tot persone net onder normaal wat met gespesialiseerde onderwys later volwaardig in die gemeenskap kan inpas. 'n Persoon se gestremdheid kan aan een of meer van talryke oorsake en belemmeringe toegeskryf word. Blodgett (1973:5) en Gerber (1985:5-13) dui motoriese beperkinge, sensoriese belemmeringe, spraakgebreke, emosionele en persoonlikheidsversteuringe, neurologiese beskadiging, infeksie of 'n gebrek in ontwikkeling aan as van die bekendste oorsake vir gestremdheid. Vanselfsprekend sal definisies aangaande gestremdheid dan verskil omdat verskillende inhoude aan dié begrip gekoppel word. Die onvermoë om in 'n normale tempo te leer en te werk kan egter aangedui word as 'n basiese komponent van definisies oor gestremdheid (Blodgett 1973:5).

Behr (1972:28) noem dat gestremde persone in die negentiende eeu in inrigtings afgesonder en daar met eenvoudige werksopdragte besig gehou is. Gedurende die afgelope dekade is daar egter wêreldwyd 'n begin gemaak om oor gestremdheid te besin en is daar wegbeweeg van die oorbeklemtoning van oorwegend maatskaplike hulpverlening aan gestremdes na 'n struktuur om gespesialiseerde onderwys, ooreenkomstig die behoefte van gestremde leerders, aan te bied (Brennan 1985:28-52).

In Suid-Afrika moet kragtens die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967), die Wysingswet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 103 van 1986) en die Wet op Onderwysaangeleenthede : Volksraad (Wet 70 van 1988), buitengewone onderwys van 'n gespesialiseerde aard voorsien word om in die behoeftes van gestremde leerders te voorsien. Volgens hierdie wetgewing is 'n gestremde leerder 'n kind wat volgens die oordeel van 'n onderwysdepartement se onderwyshoof in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremde kinders te trek, omdat hy in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag afwyk van die meerderheid kinders van sy leeftyd dat hy:

- * nie voldoende voordeel kan trek uit die gewone onderrig wat in die normale gang van die onderwys verskaf word nie;
- * buitengewone onderwys nodig het om sy aanpassing in die gemeenskap te vergemaklik;
- * nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of vir ander kinders in daardie klas skadelik kan wees.

By monde van die Departement van Mannekrag (1982:2) en volgens Pistorius (1982:354-363) berus die taak om vas te stel wat die toepaslike onderwys vir gestremde leerders is, by die onderskeie onderwysdepartemente wat op aanbeveling van hulle gespesialiseerde hulpdienste handel. Hierdie hulpdienste moet 'n betroubare evaluering van die gestremdheid van leerders maak en toepaslike aanbevelings oor hulle plasing maak. Hulle moet ook gespesialiseerde hulpverlening aan leerders waarborg in skole, klasse of opleidingsentra waar daar in die belang van die leerders opgetree word. In die lig hiervan moet binne die raamwerk van 'n algemeen gedifferensieerde onderwysstelsel, gespesialiseerde onderwys aan gestremde leerders voorsien word. In so 'n opset moet daar van spesiale fasiliteite en toerusting, besondere metodes van onderrig, besondere kurrikula en gespesialiseerde personeelvoorsiening gebruik gemaak word om onderwys te verskaf aan gehoor gestremdes, gesig gestremdes, neurale gestremdes, liggaamlik gestremdes, geestelik gestremdes, verstandelik gestremdes, pedagogies verwaarloosde kinders en individue met vroeë kinderoutisme.

1.2 KURRIKULERING IN SKOLE VIR GESTREMDES

As gevolg van die mens se betrokkenheid by sy omgewing is daar altyd nuwe behoeftes en eise om mee rekening te hou. Hieruit volg dat die onderwys van onder andere die gestremdes deurlopend aan besluitneming, vernuwingsinisiatiewe en verandering blootgestel is. In hierdie proses blyk die ideaal van intense onderwyserdeelname aan kurrikulumontwikkeling essensieel te wees. Die kurrikula in skole vir gestremde leerders het, net soos in die normale stroom van die onderwys, die doel voor oë om onder andere basiese kennis, vaardighede en gesindhede aan die leerders oor te dra en te ontwikkel.

'n Christelike beskouing in hierdie verband is dié van Friis (1976:31) wat noem dat die kultuuropdrag wat mense van God ontvang het, dié is om die wêreld te beheers en dit tot eer van Hom te bewerk. Om dit te vermag moet die mens 'n Christelike beskawingsmondigheid verwerf. Dit regverdig 'n effektiewe kurrikulumbeplanning op skoolvlak en hoër om die opheffing van elke mens as deel van die opvoedingswerklikheid te verseker. Volgens Van Brummelen (1990:2) het Christelike onderwys en kurrikulering die verantwoordbare ontsluiting van 'n Christelike lewensbeskouing ten doel. Daardeur moet die relevansie vir die samelewing, die bevordering van konseptuele vaardighede, die skeppende ontwikkeling van die kind en die moontlikheid om die kind te laat ervaar wat die uitleef van 'n Christelike wêreldbeskouing behels, bevestig word.

Ten opsigte van gestremde leerders het opvoeders derhalwe die verantwoordelike taak om deur middel van 'n effektiewe kurrikulum voldoende geleenthede vir die leerders te skep om 'n lewe van diensbaarheid met hulle medemens tegemoet te gaan waarin wedersydse aanvaarding en respek sal gedy. Omdat gestremde persone as instrumente van hulle Skepper tot diensbaarheid in die samelewing geroep is, sal daar waarskynlik van die leerders se kant af ook 'n behoefte aan verantwoordelikheid, diensbaarheid en erkenning wees. Daarom is dit ook vir hulle nodig om aan geskikte opvoedingsprogramme deel te neem wat hulle effektief vir die toekoms sal toerus. Om hieraan uitvoering te gee, sorg die Departement van Nasionale Opvoeding - tans Departe-

ment Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) - (1981:1-48) dat die konsep van gelykwaardigheid van leerlinge, die erkenning van individuele verskille en die reg van elke leerder om onderwys te ontvang volgens sy unieke opvoedkundige, fisieke, emosionele of geestelike behoefte, in kurrikula van ondersteunde of staatskole deurgevoer word.

1.3 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSGBIED

Hierdie navorsing handel spesifiek oor onderwys in spesiale skole vir verstandelik matig -en liggestremde leerders (vergelyk tabel 1.1) soos dit tans in die Republiek van Suid-Afrika (voortaan RSA) aangetref word. Die verskynsel "verstandelik matig gestremd" word verbind aan die beperkte mate van onderrigbaarheid van leerders en sal vervolgens toegelig word aangesien dit die fokus van hierdie studie sal wees.

Gearheart (1980:10-12) ondersoek en noem dat daar uiteenlopende opinies oor kategorieë, aard, tipes en beskrywings aangaande verstandelike gestremdheid bestaan. Kohlburne (1965:1) beskryf byvoorbeeld verstandelike gestremdheid in die breedste sin as: "... *mental disability that critically handicaps a person in his natural maturation process, social growth and behaviour. It impairs the intellectual growth to such a degree that, throughout his life, the individual is limited and cannot function as the vast majority of people do.*"

Baumgartner en Lynch (1967:20-27) onderskei en definieer verskillende kategorieë van verstandelike gestremdheid:

- * "*The educable (eie onderstreping C.S.) mentally retarded child*", wat nie in die gewone akademiese stroom van die onderwys onderrig word nie, maar wat in spesiale skole deur middel van besondere tegnieke en metodes gehelp kan word om sosiaal en ekonomies selfstandig binne die gemeenskap te kan funksioneer.
- * "*The trainable (eie onderstreping C.S.) mentally retarded child*", wat deur middel van 'n vereenvoudigde hulpprogram in beskutte of semibeskutte omstandighede sal kan optree.
- * "*The totally dependant or severely handicapped child*" (eie onderstreping C.S.), wat funksioneer op 'n vlak wat totale versorging vereis.

Die negatiewe betekenis wat hierdie begrippe oordra, het gaandeweg in onguns geraak en kundiges gebruik tans meer beskrywende terme om die kategorieë van gestremdheid toe te lig.

Steenkamp (1978:10) gebruik spesifieke beskrywende en funksionele terme om die klassifikasie van leerders wat nie by die gewone onderwys kan baat vind nie, te verklaar:

TABEL 1.1: Klassifikasie van verstandelik gestremdes

IK	MATE VAN GESTREMDHEID	POTENSIAAL
0 tot ± 25	Uiters (<i>Profound</i>)	Geen selfversorging. Algehele inrigtingsorg en supervisie nodig
± 26 tot ± 50	Erg (<i>Severe</i>)	Ontwikkeling van taal is moontlik. 'n Mate van selfversorging kan aangeleer word. Toesig en ondersteuning nodig.
± 51 tot ± 70	Matig (<i>Moderate</i>)	Mate van skolastiese onderrigbaarheid moontlik in spesiale klasse. Goeie gewoontes kan aangekweek word. Is in staat tot 'n mate van sosiale en beroepsbevoegdheid. Kan gedeeltelik of algeheel selfversorgend raak as voldoende opleiding verskaf en mate van toesig behou word.
± 71 tot ± 85	Lig (<i>Mild</i>)	Vorder in spesiale klasse en skole. Kan in groot mate selfstandig word. Is in staat tot on- of halfgeskoolde werk waar nie té hoë tegniese of akademiese eise gestel word nie.
± 80 tot ± 90	Grensgevalle (<i>Borderline</i>)	Vorder teen 'n stadige tempo in normale klasse en in spesiale skole.

(Gebaseer op Steenkamp 1978:11-12)

- Die kategorieë "uiters gestrem" en "erg gestrem" verteenwoordig kinders wat moeilik onderrigbaar is en word in die RSA normaalweg in sentra vir beskutte arbeid as opvoedbares geakkommodeer aangesien hulle skolasties baie gou 'n versadigingspunt bereik en nie verder voordeel uit 'n volledig gespesialiseerde soort onderwys kan trek nie. Hierdie leerders kwalifiseer nie vir spesiale onderwys nie.
- Die kategorieë "matig gestrem" en "lig gestrem" met 'n IK-verspreiding van hoër as 51 tot ± 85 is onderrigbaar en kwalifiseer vir gespesialiseerde opleiding soos dié vir verstandelik gestremde leerders. Hierdie twee groepe kan in spesiale klasse en skole opleiding ontvang.
- Die kategorie "grensgevalle" voorsien dat dié leerders, op grond van swak prestasie in die gewone skool, vrywillig tot spesiale onderwys toegelaat kan word om teen 'n stadiger tempo te vorder.

In sy bydrae oor kategorieë van verstandelike gestremdheid onder Suid-Afrikaanse leerders in spesiale skole, verduidelik Van Eck (1987:5-6) dat kandidate vir die spesiale skole in twee kategorieë ingedeel kan word. Die eerste kategorie behels leerders met 'n verstandstoetstelling van

100 as gemiddeld in die IK-groep hoër as 50 tot 85, wat hy as verstandelik matig gestremde leerders aandui. Die tweede kategorie is die leergestremde leerders met 'n ondergemiddelde intelligensie (85 tot 90+) wat so leer- en/of skolasties geremd is dat hulle nie voluit in die gewone stroom van die onderwys kan vorder nie. Hulle skolastiese onvermoë kan onder andere aan faktore soos swak skolastiese aanpassing en vordering, ontwikkelingsagterstande, verwaarlosing, ontydige skoolverwisseling en ondergemiddelde intellektuele funksionering toegeskryf word. In die lig van die voormelde beoordelings, voorsien departementele spesiale skole die fasiliteite vir die opleiding van verstandelik gestremde en matig leergestremde seuns en dogters van veertien jaar en ouer. Vir die onthalwe van hierdie studie word dié leerders hierna as "verstandelik matig gestremde leerders" beskou.

In die RSA word verstandelik matig gestremde leerders deur kundiges geïdentifiseer as persone wat op grond van gebrekkige verstandsvermoë nie behoorlik voordeel uit die gewone onderwys kan trek nie, maar wel met 'n geskikte kursus in 'n spesiale klas of spesiale skool kan vorder (Hamilton 1969:8). In dié verband geld die volgende werkwyse vir die uitkenning van 'n verstandelik matig gestremde leerder:

- * die verkenning van die leerder se skoolvordering en sy skolastiese agtergrond;
- * die bepaling van die leerder se prestasie soos gemeet deur gestandaardiseerde skolastiese toetse;
- * die inagneming van psigo-sosiologiese en sosio-ekonomiese gegewens ten einde die leerder se agtergrond te verken;
- * die raadpleeg van mediese verslae;
- * 'n ondersoek na die persoonstruktuur van die leerder;
- * die evaluering van die resultate behaal met aanlegtoetse;
- * die oorweging van die leerder se verstandsvermoë (In die normale distribusiekurve van die verstandelike vermoë van die skoolbevolking in die RSA, val hierdie groep leerders min of meer in die IK-groep 51+ tot 85+ en kwalifiseer hulle vir plasing in 'n spesiale skool);
- * afgesien van die klassifikasie van verstandelike gestremdheid volgens genoemde werkwyse, word leerders wat vrywillig op grond van swak prestasie in die gewone skool en na deskundige advies tot sodanige onderwys toegelaat wil word, ook by hierdie onderwys ingesluit (Kaaplandse Onderwysdepartement, Inligtingsdokument aan spesiale skole, 1982:2).

Volgens die werkwyse wat in dié opsig gestel word, word die beleid oor spesiale onderwys vir verstandelik matig gestremde leerders in die RSA interdepartementeel gekoördineer om eenvormige dienste en fasiliteite op die nasionale vlak te verseker. Die onderskeie skoolsielkundige en mediese dienste gebruik ook dieselfde metodes van identifisering en prosedure van plasing van

die kandidate. Die onderwysaanbieding verloop ooreenkomstig 'n amptelike breë algemene kurrikulum (Kaaplandse Onderwysdepartement, Inligtingsdokument aan spesiale skole, 1982:3).

1.4 TERMINOLOGIE

Die primêre begrippe wat volgens die titel van hierdie studie 'n belangrike rol speel, is die terme spesiale skole, verstandelik matig gestremdes en kurrikulumontwikkeling.

Spesiale skole verwys na inrigtings wat toegespits is op die spesiale onderrig en ontwikkeling van bepaalde leerders met spesifieke gebreke.

Verstandelik matig gestremdes is persone met 'n gebrekkige verstandsvermoë wat met 'n geskikte kursus en met gespesialiseerde hulp in 'n spesiale klas of spesiale skool kan vorder.

Kurrikulumontwikkeling dui in hierdie studie die proses aan wat gerig is op die verbetering en vernuwing van kurrikula van spesiale onderwys van verstandelik gestremdes en sluit die ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van kurrikula in.

1.5 PLAASBEPALING

Hierdie studie verloop vanuit 'n didakties-teoretiese perspektief en is spesifiek op die ontwikkeling van die verstandelik matig gestremdes in spesiale skole gerig. In die lig hiervan kan dan aanvaar word dat dié kurrikulumontwikkeling 'n ortodidaktiese -en ortopedagogiese inslag sal hê om die onderrig tot die voordeel van die verstandelik gestremde leerders te laat verloop.

1.6 PROBLEEMSTELLING

Dit is 'n erkende feit dat die onderwyssituasie in die RSA in sy geheel tans 'n aktuele aanleentheid is waaroor daar geredeneer word. De Vries (1990:64-70) beklemtoon dat daar in die RSA tans nuwe eise aan die onderwys gestel word, vanweë die besondere behoeftes in hierdie era van multikulturele woelinge, sosio-ekonomiese verandering en tegnologiese vordering.

Om steeds met wêreldwye onderwysvernuwing en verandering tred te hou, is onderwyswetgewing die afgelope tien jaar geloods wat hoofsaaklik toegespits is op 'n doeltreffender stelsel van onderwys vir almal in die RSA. Hierdie strewe na onderwysvernuwing, met die oog op beplanning vir gelykwaardige onderwysgeleenthede op die kort, medium en lang termyn ten einde in die vraag na mannekrag vir die gevarieerde vereistes van die samelewing te kan voorsien, kom so vroeg as 1981 in die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se Onderzoek na die Onderwys in die RSA (voortaan RGN-onderzoek na die Onderwys 1981) te voorskyn. In dié ondersoek is daar talle aspekte van die onderwys onder die soeklig geplaas en in die verslag word daar dan ook vermeld dat die onderwys van gestremdes ook opgeneem is in 'n beplanningstrategie oor onderwysvernuwing (RGN-onderzoek na die Onderwys, 1981:1-31).

Tans lei die Komitee van Onderwysdepartementshoofde, bygestaan deur senior kundiges uit onderwysgeledere, in opdrag van die Minister van Nasionale Opvoeding, 'n ondersoek na 'n omvangryke onderwysvernuwingstrategie. Dit is hulle doel om die Minister van raad te bedien oor moontlike aanpassings op die gebied van die onderwys in 'n nuwe staatkundige bestel (Die Unie, Julie 1990:1-2). Tans bestaan daar onder andere ten opsigte van spesiale onderwys vir verstandelik gestremde leerders besondere kwelsituasies, soos beperkte werkgeleenthede in 'n onseker ekonomiese klimaat, snelle ontwikkeling op tegnologiese gebied, en die opheffing van werkreservering. Dit is duidelik dat hierdie leerders se akademiese en tegniese onderwys en dus ook hulle toekomstige werkplasing deur dié faktore beïnvloed kan word. In die lig hiervan is dit dus wenslik dat die bestaande opvoedingsstrukture oor spesiale onderwys aan verstandelik gestremde leerders en bestaande opleidingskursusse opnuut aan ondersoeke blootgestel word met die doel om vas te stel of die leerders steeds doeltreffend tot die mannekrag van die land ontwikkel sal kan word (Departement van Mannekrag 1982: 1-4; Borman 1988:3-4).

Sedert die totstandkoming van volwaardige spesiale klasse in 1937 en nadat senior spesiale skole in 1953 proefondervindelik ingestel is (Barnard & Coetzee 1976:259-262), het navorsing op hierdie besondere gebied van die onderwys periodiek verskyn. Bydraes oor gespesialiseerde opleiding in spesiale skole vir die verstandelik matig gestremde leerders in die RSA is onder andere dié van Heyns (1948), Hamilton (1969), Rickett (1971), Behr (1972), De Kock (1981), Botha (1983) en Borman (1988). Literatuur aangaande oorsese navorsing oor die verstandelik gestremde kind is omvangryker. Die bronne van Winterbourne (1944), Tansley en Gulliford (1960), Jackson (1966), Gearheart (1980), Brolin (1982) en Brennan (1985) is slegs enkele voorbeelde hiervan.

Wat veral opval is dat die beskikbare literatuur oor verstandelik gestremdheid hoofsaaklik oor begrip vir die probleme van die verstandelik gestremde persoon handel. Daar is betekenisvolle navorsing gedoen oor aspekte soos verstandsafwyking en die diagnoseerling daarvan (Brown 1965; Pritchard 1970), die mediese en psigologiese problematiek van verstandelik gestremde persone (Kok 1970; Blodgett 1973), opvoedkundige bydraes oor die taal- en leesvermoë van verstandelik gestremdes (Hamilton 1969; Botha 1977) en die denk- en werkvermoë van dié leerders (Braun 1987; Borman 1988). Hierteenoor is daar 'n merkbare leemte in plaaslike navorsing oor die opvoedingsopdrag (die beplanning van die onderrig en die metodes van die aanbieding) ten opsigte van die verstandelik gestremde leerders in spesiale skole en die gepaardgaande verantwoordelikhede van onderwysers (tegnies en akademies).

1.7 DIE DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK

Na aanleiding van die voorafgaande opmerkings en probleemformulering en in die lig van die huidige didaktiese pogings om benaderings rondom die onderwys en opleiding van verstandelik gestremde leerders in spesiale skole in die RSA effektief te ontwikkel en reserwê te hou, word bepaalde doelstellings vir hierdie studie vooropgestel.

Die oorkoepelende primêre doelstelling van die studie is om 'n groter bewuswording van die belangrikheid van die proses van kurrikulumontwikkeling in die buitengewone onderwys by die toepassers van spesiale onderwys te beklemtoon, en om die toonaangewende funksie van kurrikulumontwikkeling in die spesiale sekondêre skole toe te lig.

Bepaalde sekondêre doelstellings wat hieruit konkretiseer, is:

- om inligting bekend te stel oor die omvattende funksies en die verantwoordelikhede wat buite en binne die onderwyskring by verskillende organisasies, instellings en individue berus om die proses van kurrikulumontwikkeling ten opsigte van spesiale skole vir verstandelik gestremdes aan die gang te sit en te rig;
- om 'n sterker bewustheid van kurrikulering in spesiale sekondêre skole by die onderwyserskorps in te skerp; en
- om na aanleiding van 'n breë ondersoek oor kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in sekere oorsese lande en hier plaaslik, die relevansie van die kurrikuleringspraktyk vir spesiale onderwys soos dit tans in die RSA voorkom, te beoordeel.

1.8 DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die program van ondersoek in hierdie navorsing berus op die volgende:

In HOOFSTUK TWEE sal 'n oorsig van die belangrikste gebeure en ook die algemene tendens aangaande kurrikulumontwikkeling in die onderwys vir verstandelik gestremde leerders in die Verenigde State van Amerika, die Verenigde Koninkryk en Nederland aangebied word. Hierdie hoofstuk kan met die oog op oorsese beïnvloeding as bron van vergelyking dien vir die volgende gedeelte van die studie wat oor spesiale onderwys vir verstandelik gestremde leerders in die RSA handel.

In HOOFSTUK DRIE sal die verloop van kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in die RSA behandel word. Die behoefte om deurlopend in die akademiese en die beroepsopleidingsprogramme vernuwingswerk te inisieer, sal beklemtoon word.

In HOOFSTUK VIER sal die teoretiese begronding van kurrikulumontwikkeling, met besondere beklemtoning van die verteenwoordigende fases daarvan, behandel word. Hierdie hoofstuk verbesonder die teoretiese onderbou waarop die praktykwording van die kurrikuleringsproses in spesiale skole vir verstandelik gestremdes berus.

In HOOFSTUK VYF sal die prosedure vir kernsillabusontwikkeling en hersiening behandel word soos dit binne 'n strukturele netwerk vir kurrikulering ten opsigte van spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in die RSA ontwikkel.

HOOFSTUK SES bevat die bevindinge van 'n empiriese ondersoek wat geloods is om inligting te bekom en insig te verwerf oor die gehalte van kennis en ervaring wat tegniese en akademiese onderwysers openbaar ten opsigte van die kurrikuleringspraktyk in spesiale skole vir verstandelik gestremdes.

In HOOFSTUK SEWE sal daar na aanleiding van die bevindinge in die vorige hoofstuk uitsprake oor moontlike beperkings sowel as moontlike aanbevelings en voorstelle gemaak word, ten einde die opvoeders toereikend met kurrikulumkennis en -kundigheid toe te rus.

1.9 DIE METODE VAN ONDERSOEK

Die metode van ondersoek in hierdie navorsing berus op die volgende:

Vir die teoretiese fase van die studie sal daar hoofsaaklik van oorsese en plaaslike literatuur- en bronnestudie en van onderhoudvoering gebruik gemaak word om die internasionale en plaaslike situasies en vooruitsigte te ontleed en te beskryf.

Die empiriese fase van die studie behels 'n vraelysondersoek wat in spesiale skole vir verstandelik gestremdes in Kaapland onderneem is om volgens 'n opname- en ontleedmetode inligting te bekom en insig te verkry ten opsigte van die praktiese kurrikulumopset van die spesiale onderwys onder hierdie bedeling.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk blyk die veelomvattende terrein waarbinne kurrikulumontwikkeling moet funksioneer, duidelik. Die aard van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel leen tot 'n toestand waar dit ook vir gestremdes moontlik is om onderwys te ontvang wat met hulle uiteenlopende gestremdhede rekening hou.

Volgens die inligting wat in hiërdie hoofstuk vervat is, blyk dit dat hiërdie navorsing die verstandelik matig gestremde leerder in spesiale sekondêre skole se onderwysontwikkeling wil beklemtoon. Die bedoeling daarmee is om volgens 'n program en metode van ondersoek inligting bekend te stel oor die funksies en verantwoordelikhede wat by instellings en individue berus om kurrikulumontwikkeling in hierdie skole tot voordeel van die kind te rig en om 'n bewustheid vir kurrikulering in spesiale skole by die onderwysers in te skerp.

BRONNELYS

1. BARNARD, S.S. & A.G. COETZEE 1976. Blankeonderwys van Kaapland tot Transvaal. Potchefstroom : Pro Rege-Pers. 273p.
2. BAUMGARTNER, B.B. & K.D. LYNCH 1967. Administering classes for the retarded. New York : American Book-Stratford Press Inc. 192p.
3. BEHR, A.L. 1972. New horizons in special education. Durban: Westville University Press. 72p.
4. BLODGETT, H.E. 1973. Verstandelik gestremde kinders. Kaapstad : Tafelberg-Uitgewers. 124p.
5. BORMAN, M. 1988. 'n Ondersoek na die beroepsverspreiding en beroepstabilditeit van oud-leerlinge van spesiale skole in die Kaapprovinsie: Navorsingsverslag van die Kaaplandse Onderwysdepartement. Kaapstad. 259p.
6. BOTHA, L.J. 1977. Taalprobleme by die leerlinge in die spesiale skool, met besondere beklemtoning van lees : 'n studie in die wordingspedagogiek. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth. 318p.
7. BOTHA, L.J. 1983. Die spesiale skool as wordingsruimte vir die verstandelik gestremde leerling. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth. 306p.
8. BRAUN, F. 1987. Vocational training as a link between the schools and the labour market : The dual system in the Federal Republic of Germany. Comparative Education, vol. 23, no. 2, 123-143.
9. BRENNAN, W.K. 1985. Curriculum for special needs. Philadelphia : Open University Press. 207p.
10. BROLIN, D.E. 1982. Vocational preparation of persons with handicaps. Ohio: Charles E Merrill. 359p.
11. BROWN, M.W. September 1965. The retarded child. Education, pp. not mentioned.
12. DE KOCK, A.S.J. 1981. 'n Opvoedkundig-sielkundige ondersoek na die leefwêreld van twee groepe volwasse verstandelik gestremdes met spesiale verwysing na beroepstabilditeit. M.A.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch. 156p.
13. DEPARTEMENT VAN GESONDHEID 1968. Omsendbrief 66/1968 insake ondersoek na die versorging van erg geestesvertraagde persone. Pretoria.

14. DEPARTEMENT VAN MANNEKRAG Augustus 1982. Benutting van gestremdes. Brosjure ter uiteensetting van werkverskaffing aan gestremdes. Pretoria. 4p.
15. DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING 1981. Identifisering, prosedure van verwysing, plasing en terugplasing van gestremde leerlinge. Inligtingstuk ter uiteensetting van die identifisering en plasing van gestremde leerlinge. Pretoria. 48p.
16. DE VRIES, C.G. September 1990. Onderwys vir 'n multikulturele Suid-Afrika. Die Unie, 1-2.
17. DIE WET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID (WET 39 VAN 1967).
18. DIE WET OP ONDERWYSAANGELEENTHEDE:VOLKSRAAD (WET 70 VAN 1988).
19. DIE WYSIGINGSWET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID (WET 103 VAN 1986).
20. FRIIS, S.H. 1976. Die funksie van verskillende lewensverbande ten opsigte van die geestelike weerbaarmaking van die Afrikanerjeug met spesiale verwysing na inrigtings vir onderwysersopleiding en die sekondêre skool. D.Ed.-proefskrif, Universiteit vir C.H.O. Potchefstroom. 570p.
21. GEARHEART, B.R. 1980. Special education for the '80s. St. Louis : The C.V. Mosby Company. 498p.
22. GERBER, H.M. 1985. Die wêreldontwerp van die leergestremde kind. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers. 167p.
23. HAMILTON, J.H. 1969. Die verstandelik gestremde leerling. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch. 262p.
24. HEYNS, N.J. 1948. Die spesiale klasse in die Kaapse Onderwysdepartement - 'n eksperimentele studie en kritiese beskouing. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 179p.
25. JACKSON, S. 1966. Special education in England and Wales. London : Oxford University Press. 147p.
26. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1982. Spesiale onderwys in spesiale skole. Inligtingstuk ter uiteensetting van die onderwysstelsel in Kaapland.
27. KOHLBURNE, L.L. 1965. Effective education for the mentally retarded child. New York : Vantage Press.

28. KOK, J.C. 1970. 'n Pedagogiese beoordeling van die waarde-oriëntasies by milieugestremde kinders. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth. 195p.
 29. PISTORIUS, P. 1982. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Regepers. 373p.
 30. PRITCHARD, D.G. 1970. Education and the handicapped: 1760 - 1960. London : Humanities Press. 250p.
 31. RGN-ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS Julie 1981. Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys. Pretoria. 223p.
 32. REDAKSIONEEL Julie 1990. 'n Ondersoek na 'n omvangryke onderwysvernuwingstrategie. Die Unie, 1-2.
 33. RICKETT, D.H. 1971. The evolution of full-time vocational education for white pupils in the Cape Province and contemporary problems related therewith. Ph.D.-thesis, University of Cape Town. 502p.
 34. STEENKAMP, E.L. 1978. 'n Opvoedingspraktyk vir verstandelik erg gestremde kinders in Suid-Afrika. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika. 269p.
 35. TANSLEY, A.E. & R. GULLIFORD 1960. The education of slow learning children. London : Routledge & Kegan. 255p.
 36. VAN BRUMMELEN, H. September 1990. Wat beteken Christelike onderwys en kurrikulering? Roeping en Riglyne - Kwartaalblad van die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys, vol. 38, no. 3, 2.
 37. VAN ECK, R.J. 1987. Die ontwikkeling van 'n belangstellingsvraelys vir leerlinge in spesiale skole. M.A.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
 38. WINTERBOURNE, R. 1944. Educating backward children in New Zealand. London : Oxford University Press. 391p
-

HOOFSTUK II

BLADSYE

<u>'N OORSIG OOR DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING IN DIE SPESIALE ONDERWYS VAN VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES IN ENKELE OORSESE LANDE</u>	14 - 40
2.1 INLEIDING	16
2.2 KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA	16 - 26
2.2.1 Die pioniersjare tot voor 1945	16
2.2.2 Die na-oorlogse tydperk (1945 - 1960)	18
2.2.3 Onderwysvoorsiening aan verstandelik gestremdes ná 1960 en verdere ontwikkeling	19
2.2.3.1 Die primêre skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes	21
2.2.3.2 Die skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes op middelbare skoolvlak	22
2.2.3.3 Die sekondêre skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes	23
2.2.4 Samevatting	24
2.3 KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE KONINKRYK (ENGELAND, SKOTLAND, WALLIS EN IERLAND)	26 - 32
2.3.1 Die aanvanklike ontwikkeling tussen 1890 en 1944	26
2.3.2 Die 1944-onderwyswetgewing en daarna	28
2.3.3 Onderwysvoorsiening aan verstandelik gestremdes ná 1967 en verdere ontwikkeling	30
2.3.4 Samevatting	31
2.4 KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE ONDERWYS IN NEDERLAND	32 - 37

2.4.1	Die pioniersjare tussen 1898 en 1924	32
2.4.2	Verdere ontwikkeling tussen 1924 en 1950	33
2.4.3	Daadwerklike ontwikkeling tussen 1950 en 1967	33
2.4.3.1	Voorsieningsvorme	33
2.4.3.2	Die "scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen"	33
2.4.3.3	Die "scholen voor moeilijk lerende kinderen"	34
2.4.4	Die nuutste tendens ten opsigte van spesiale onderwys in Nederland	35
2.4.5	Samevatting	37
2.5	SINTESE	37
*	BRONNELYS	38 - 40

HOOFSTUK II

'N OORSIG OOR DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING IN DIE SPESIALE ONDERWYS VAN VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES IN ENKELE OORSESE LANDE

2.1 INLEIDING

Vir 'n beter perspektief op die organisering van spesiale onderwys vir verstandelik matig gestremdes in die RSA is dit wenslik om ook navorsing te doen oor die belangrikste kurrikulumontwikkelingsgebeure en vernuwings-tendense in die spesiale onderwys ten opsigte van sekere oorsese lande. Hieruit kan insig oor die moontlikhede van kurrikulumontwikkeling te voorskyn kom wat moontlik tot 'n positiewe beïnvloeding van die kurrikulumontwikkeling in die spesiale onderwys vir verstandelik matig gestremdes in die RSA aanleiding kan gee.

Vervolgens word die verloop van kurrikulumontwikkelingsgebeure ten opsigte van die onderrig van verstandelik gestremdes in die Verenigde State van Amerika (voortaan VSA), die Verenigde Koninkryk en Nederland oorsigtelik behandel.

2.2 KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA

Die VSA is tans, onder andere op onderwysgebied, 'n toonaangewende land in die wêreld. Daarom is die land ook ten opsigte van die onderwys van gestremde persone op die voorpunt van ontwikkeling. Dit is dus wenslik om oorsigtelik vas te stel hoe spesiale onderwys vir die verstandelik gestremde (stadige leerder) in die VSA ontwikkel het.

2.2.1 Die pioniersjare tot voor 1945

Voor die negentiende eeu was onderwys hoofsaaklik vir 'n klein bevoorregte groep leerders beskore (Van Loggerenberg & Jooste 1966:582). Die aanbreek van die negentiende eeu het egter wêreldwyd 'n omwenteling in opvoeding en lewenstandaard meegebring. Vanuit Frankryk spoel daar 'n golf van demokrasie oor die hele Westerse wêreld heen wat ook in die VSA tot hoër eise vir onderwys aan almal lei. Hiermee saam het die toenemende groei van die nywerheid en handel in die VSA 'n groter praktiese aanleg van toekomstige werkers vereis. Dit het aan sekere gestremdes die moontlikheid vir spesifieke opleiding en beroepsplasing gebied. Uit hierdie situasie ontwikkel daar onder andere kurrikula vir gespesialiseerde onderwys vir verstandelik gestremdes (Pistorius 1982:174).

Dit is veral Mann en Howe (in Cruickshank & Johnson 1975:11) wat hulle beywer om die algemene- en akademiese ontwikkeling van gestremdes te verhoog. Hulle ywer in hierdie verband lei tot die oprigting van 'n reeks skole vir verstandelik en liggaamlik gestremde leerders. Hierdie skole ontwikkel volgens Van Osdol en Shane (1978:3-5) in inrigtings vir die versorging van gestremde kinders en het nie algemene ontwikkeling en onderwys as hoofdoel gestel nie.

Daar was nie sprake van 'n georganiseerde skoolkurrikulum nie en die verstandelik en liggaamlik gestremdes is saam versorg en het slegs geringe onderrig ontvang.

In hierdie tydperk van die Amerikaanse skoolwese is daar wel met groter begrip van die reg van die individu kennis geneem en is daarop gelet dat gelyke geleenthede vir almal moontlik moes wees. Namate hierdie filosofie aanvaar is, het afsonderlike state toesig oor buitengewone onderwys begin uitoefen en is 'n nuwe belangstelling vir die onderwys van onder andere verstandelik gestremde leerders gevestig (Van Loggerenberg & Jooste 1966:607-608). Dagskole vir alle gestremdes is by Providence (1896), Springfield in Boston (1897), Chicago (1898), New Yorkstad (1900), Philadelphia (1901) en in Los Angeles (1902) ingestel. Teen 1911 is daar in 220 stede in die VSA opvoedkundige programme by dagskole vir onder andere die verstandelik gestremde leerders aangebied (Cruickshank & Johnson 1975:13-14).

Om billike onderwys vir almal te waarborg, stel Goddard in 1914 die intelligensietoetsingsmetode van Alfred Binet in die VSA bekend. Hierdie metode word as 'n betroubare meetinstrument aangewend om intelligensie of skoolleerpotensiaal aan te dui en het dit moontlik gemaak om kandidate vir buitengewone onderwys te identifiseer sodat die onderwys doelmatig vir hulle ontwikkel kon word (Good 1973:397).

Tussen 1920 en 1930 is inligting oor die karakteristiek van gestremde leerders op skrif gestel en is daar riglyne aangaande die ontwikkeling van kurrikula vir die opleiding van hierdie leerders bepaal. 'n Program van opleiding vir onderwysers om onder andere die verstandelik gestremdes te onderrig, is ook ontwikkel (Paul, Turnbull & Cruickshank 1977:107-108). In 1922 is die *Council for Exceptional Children* met die doel gestig om spesiale onderwys, mediese dienste en maatskaplike hulp in 'n eenheid saam te snoer ten einde die onderwys vir alle gestremdes beter toe te rus (Cruickshank & Johnson 1975:29). Tot voor 1945 is alle opvoedingsprogramme aan gestremdes sonder inagneming van hulle spesifieke gestremdhede beplan en aangebied. Die skoolkurrikula het die versorging van die gestremdes as primêre doelwit gehad terwyl akademiese ontwikkeling slegs 'n sekondêre doelwit was (Cruickshank & Johnson 1975:29).

Oorsigtelik blyk dit dat die identifisering van individue wat vir spesiale onderwys gekwalifiseer het en die vaslegging van 'n opleidingspatroon vir die onderrig van alle gestremdes binne die Amerikaanse onderwysstelsel in die pioniersjare 'n belangrike doelwit was en dat daar daadwerklik oorgegaan is om:

- * 'n behoefte vir die opvoeding van alle gestremdes te bepaal;
- * spesifieke fasiliteite vir die versorging van die gestremdes te ontwikkel;
- * wetgewing aangaande onderwys aan gestremdes in te dien; en
- * 'n aanvang met die ontwikkeling van kurrikula vir die gestremdes se opleiding te maak.

2.2.2 Die na-oorlogse tydperk (1945 - 1960)

Die bevolkingsaanwas in die VSA ná die Tweede Wêreldoorlog het hoë eise aan die Amerikaanse skoolsisteem gestel. Dit het 'n nuwe tydvak in die land se onderwys ingelui (Ikenberry 1974:147). Die *Group Process Movement* is by skole begin met die voorneme om leerders ooreenkomstig hulle intelligensiëkwosient saam binne die groter geheel te groepeer en te onder- rig. Die gestremde leerders kon volgens hulle potensiaal ook hier betrek word (Tanner & Tanner 1980:420).

Verskeie universiteite het al meer oor die een of ander vorm van buitengewone onderwys begin navorsing doen om die vraagstuk oor die benutting van gestremde persone te deurgrond. Daar is onder andere oor die uiteenlopendheid van buitengewone onderwys navorsing gedoen en verskeie kurrikulumontwikkelingstudies is uitgevoer. Hierdie navorsingsprojekte is deur die Federale regering aangemoedig (Cruickshank & Johnson 1975:27-28; Van Osdol & Shane 1976:7-8).

Spesifieke navorsing oor die onderwys van verstandelik gestremdes het tot 'n groter insig oor die skolastiese potensiaal van die verstandelik gestremdes gelei. Die volgende is onder andere vas- gestel:

- Verstandelik gestremde leerders is 'n groep met beperkte kennis, 'n mindere taalvermoë en woordeskat, en 'n mindere akademiese belangstelling.
- Verstandelik gestremde leerders vind beter aansluiting by homogene groepsgenote waar die opvoederspesialis onderrig gee en die leerders geleidelik ontwikkel.
- Skoolkurrikula kan aangepas of uitgebrei word om verstandelik gestremde leerders van 'n basiese akademiese opleiding en 'n basiese sosiale ontwikkeling te voorsien.
- Geleenthede kan vir verstandelik gestremde leerders geskep word om, sover dit moontlik is, aansluiting by die gemeenskap, die werkgewer, die vakbonde en die sosiale orde waarvan hulle deel is, te vind (Behr 1972:32-33; Cruickshank & Johnson 1975:132-133).

In Gutek (1982:332) word 'n ander aspek van navorsing oor verstandelike gestremdheid aange- spreek, naamlik dat verstandelik gestremdes op grond van hul skoolleerpotensiaal in moontlike kategorieë van verstandelike gestremdheid ingedeel kon word. Die erg gestremde individu met 'n intelligensiëkwosient benede 50 blyk geheel afhanklik van ander mense te wees en sou hoog- stens sekere roetines kon aanleer, eenvoudige liggaamlike oefeninge kon doen en beperkte sleutelwoorde bemeester. Die subnormale individu met 'n intelligensiëkwosient van 50+ sou deur middel van 'n aangepaste kurrikulum in 'n stadige tempo kon ontwikkel om in die arbeids- mark opgeneem te word. Die matig gestremde individu met 'n intelligensiëkwosient bokant 75+ sou met spesiale tegnieke en metodes ekonomies en sosiaal selfonderhoudend kon word.

Samevattend blyk volgens navorsingsbevindinge wat spesifiek oor verstandelike gestremdheid tussen 1945 en 1960 in die VSA handel, dat 'n gespesialiseerde stelsel van onderwys vir sekere

verstandelik lig gestremde individue 'n lewensvatbare moontlikheid is, indien 'n deurdagte kurrikulumprogram daaraan gekoppel kon word. Die rigting is ook dus nou aangedui wat gevolg kan word vir die ontwikkeling van 'n moontlike kurrikulum vir verstandelik gestremdes binne die Amerikaanse skoolstelsel.

2.2.3 Onderwysvoorsiening aan verstandelik gestremdes ná 1960 en verdere ontwikkeling

Sedert 1960 tot op hede is verskeie positiewe wetgewende besluite deur die Amerikaanse Kongres geneem om die bestaande onderwys van gestremdes in die verskillende state te verbeter of om dit te bevorder. Verskeie Federale Wette (*Public Laws*) is in opvolgende jare uitgevaardig met voordelige gevolge vir onder andere die spesiale onderwys van verstandelik gestremdes in die verskillende state.

Enkele van die vernaamste Federale Wette wat 'n invloed op spesiale onderwys se ontwikkeling in die VSA gehad het, word kortliks na verwys:

- * Federale Wet 85-926: Die wet voorsien fondse vir die opleiding van onderwysleiers wat onderwysers in die verskillende state moes oplei om verstandelik gestremde leerders in skole te onderrig.
- * Federale Wet 88-164: Hierdie wet voorsien dat fasaliteite vir die opleiding van alle gestremde persone in die state ontwikkeling word en dat sentrums vir die doel opgerig word.
- * Federale Wet 89-10: Die "*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*", fokus primêr op beter onderwysgeleenthede vir onderrigbare gestremdes en spoor die verskillende state aan om verbeterde onderwysprogramme vir gestremdes te inisieer.
- * Federale Wet 93-380: Hierdie wet adviseer die verskillende state oor die regte en beskerming van gestremdes, waar dit gaan oor plasing in skole en oor onderwysgeleenthede in die hoofstroom van die onderwysstelsels (Gearheart 1980: 13-16).

Teenkanting teen enige vorm van klassifisering van gestremdes of enige stelsel wat tot afsonderlike gespesialiseerde onderwys kan lei, het onderwyskundiges ná 1960 gedwing om ondersoek in te stel na die toekoms van die gestremde leerder binne die breë Amerikaanse skoolstelsel (Clark & Starr 1981:12).

Tanner en Tanner (1980:420) noem dat standpunte oor individuele verskille ten opsigte van leerders ná 1960 op die agtergrond geskuif is en dat die moontlikheid van gelyke onderwys aan almal deurtastend ondersoek is. Uit hierdie reaksie ontwikkel gelyke opvoedingsgeleenthede binne die hoofstroom van die Amerikaanse skoolwese, waarvolgens die onderwys beplan is om elke individu binne die groter geheel ooreenkomstig hul vermoëns te onderrig (Cohen & Manion 1984:124-126).

Oor die individu se reg om opvoeding binne die Amerikaanse staatskole te ontvang, meld Meyer (1978:28-29) en Gutek (1982:322) dat die Amerikaanse grondwet en aanvullende wetgewing die reg van die individu beskerm sodat geen leerder wat 'n agterstand vanweë 'n fisieke gestremdheid of 'n spesifieke leergestremdheid of verslaafdheid of 'n sosiale of kulturele agterstand het, die voorreg ontsê mag word van onderwysprogramme wat die Federale regering se steun geniet nie.

Die beginsel dat gelyke onderwysgeleenthede aan almal voorsien word en dat voorsiening gemaak word vir verskillende grade van begaafdheid of vermoëns binne dieselfde kurrikulêre milieu van 'n skool, is ook bevestig. Tanner en Tanner (1980:110) skryf in hierdie verband: *"Individual differences are marked off according to mental capacities, and education is simply a matter of filling and stretching each mind with the same curricular brew to the utmost of each mind's capacity."*

Die beplanning en aanbieding van individu-gerigte onderwys binne die amptelike hoofstroom het spoedig beleid geword en sou volgens 'n werkwyse uitgevoer word wat aan selfprestasie (*pacing*) gelykgestel is. Meyer (1978:30) verwys na verskeie metodes en tegnieke wat gevolg kon word om individuele leerders binne dieselfde klasgroep toe te laat om aan spesifieke werkopdragte volgens eie vermoë en tempo te kan werk. Daarvolgens is dit vir die intelligente leerder moontlik om vinnig te vorder en kan die stadiger leerder ook in sy eie tempo werk. Die verstandelik gestremde leerder het dus die reg om op sy tyd en na sy vermoë binne 'n groep te ontwikkel. Op hierdie wyse is groepering op grond van verstandelike onvermoë uitgeskakel.

Die metode van selfprestasie is sedert 1967 veral op die primêre skoolvlak suksesvol in "oop skole" toegepas. Hierdie skole word op 'n wyse beplan waar bepaalde oop leer- en werkgebiede benut word om die onderrig formeel of informeel aan te bied (Cohen & Manion 1984:114-116). Die stelsel van "oop skole" hou die volgende voordele vir die opvoeding en ontwikkeling van geskikte verstandelik gestremde leerders binne die hoofstroom van die onderwys in:

- Die onderrig word hoofsaaklik op kleiner groepe of selfs individue toegespits en beperkte klem word op die onderrig van klasgroepe as 'n geheel geplaas.
- Die onderrig word spesifiek met die doel beplan om die leerstof ooreenkomstig die individuele leerders se vermoëns oor te dra.
- Die "oop stelsel" laat genoeg ruimte om eksperimentering oor 'n wye spektrum van die amptelike skoolkurrikulum toe te laat.

Kundiges moedig opvoeders aan om veral in die primêre skool die onkonvensionele stelsel van beheerde bewegingsvryheid te volg waar die leerders ooreenkomstig hulle vermoë deur samewerking, hulpverlening en samesprekings opgevoed en ontwikkel kan word.

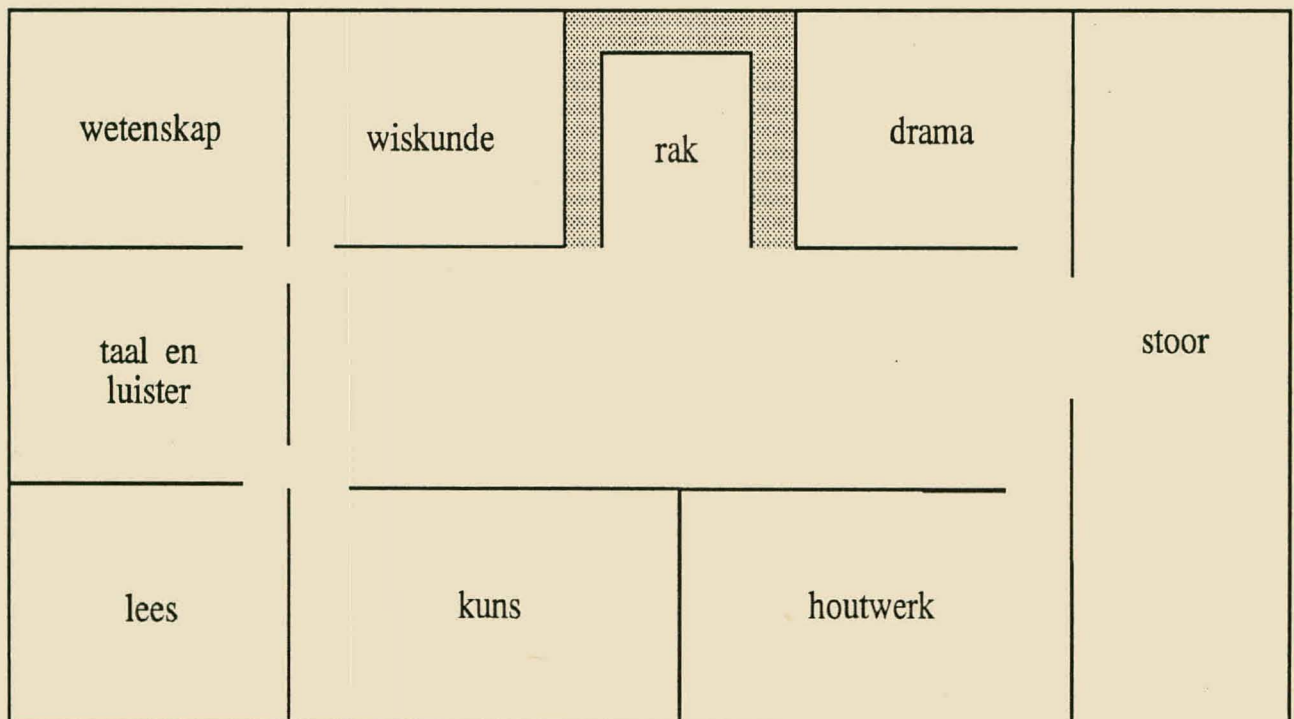
2.2.3.1 Die primêre skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes

Op die primêre skoolvlak is die onderwys in die VSA ná 1960 vir alle leerders op 'n eenheidsgrondslag georganiseer. Die onderwysers kon spesifieke groepe leerders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar ooreenkomstig hulle besondere intelligensie, akademiese vordering, konkrete en abstrakte beleving en hulle fisieke en sosiale potensiaal onderrig (Pluckrose 1975:24).

Die kurrikulum het voorsien dat ook die verstandelik minder begaafde leerders opleiding ontvang waar hulle fisieke, sosiale, morele en intellektuele vorming regmatig binne die groter geheel kon plaasvind (Meyer 1978:35).

Hierdie besondere metodiek en onderwysbenadering binne die "oop skole" is gevolg om die verstandelik gestremdes se taal- en syfervaardigheid eweredig te ontwikkel en om 'n breë algemene kennis in wetenskap en enkele inhoudsvakke ooreenkomstig die leerders se vermoë te voorsien. Die onderwysers kon 'n persoonlike verslag oor die leerders byhou wat inligting oor intelligensiekwosient, vorige klasrekords, persoonlikheidsontwikkeling, ander aktiwiteite van die leerders en hul algemene vordering en gedrag weergegee het. Die verstandelik gestremde leerders kon soms as deel van die groter groep formele onderrig in die klas ontvang en op ander tye informele leergeleenthede benut (Meyer 1978:35-37; Gutek 1982:324-329).

'n Tipiese oop klasruimte kan tot sewe verskillende werkareas beslaan waar drie tot vier onderwysers gelyktydig informeel onderrig kan gee.



FIGUUR 2.1: 'n Tipiese oop klasruimte

Ooreenkomstig die metodiek vir 'n oop klasruimte beplan 'n onderwyser 'n les om dit formeel met die klas in die geheel te behandel, waarna die leerders (volgens hul aanleg en/of intelligensievermoë) individueel of in kleiner groepe aan opdragte in werkareas gaan uitvoering gee. Verskillende onderwysers werk as 'n span saam om selektiewe take en opdragte vir geskikte leerders in die leersentra aan te bied. Voldoende werkareas word vir taal-, aardrykskunde-, wetenskapontwikkeling, ensovoorts, aangebied sodat die leerders individueel of in groepe daar kan werk. Genoeg opvoedingsmateriaal, leermiddels, boeke, films, bandspelers en ander apparaat word vrylik in die leersentrums gebruik (Ikenberry 1974:276-278; Pluckrose 1975:58-61; Meyer 1978:31-32).

Die beslissing om die ontwikkeling van verstandelik gestremde leerders gedeeltelik te laat saamval met die ontwikkeling van die leerders binne die gewone stroom van die onderwys in die primêre skole, het minstens as einduitskots verseker dat verstandelik gestremde leerders die volgende kon bereik:

- * om goed te kan lees, skryf en reken en om dit verder te ontwikkel;
- * om 'n bruikbare woordeskat en taalgebruik aan te leer.
- * om gemaklik met ander te kan kommunikeer;
- * om met redelike insig aan groepaktiwiteite te kan deelneem;
- * om 'n eie werktempo te handhaaf;
- * om 'n haalbare standaard van werk te bereik;
- * om spesifieke belangstellings te ontwikkel;
- * om 'n eie gewete, moraliteit en waardesisteem as lewenspatroon te ontwikkel;
- * om 'n gesonde gedragpatroon te ontwikkel teenoor die sosiale instelling waarvan hulle deel moet vorm (Cohen & Manion 1984:134).

Na sewe skooljare in die primêre skool kan leerders vanaf die ouderdom van dertien jaar tot die middelbare skool toegelaat word.

2.2.3.2 Die skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes op middelbare skoolvlak

By middelbare skole in die VSA word onderrig van gelyke gehalte aan leerders tussen die ouderdom van 12 en 15 jaar, sowel as aan onderrigbare gestremdes (waaronder sekere verstandelik gestremdes) tussen die ouderdom van 13 en 16 jaar binne dieselfde skoolstelsel aangebied. Vanweë die ongelykheid van liggaamlike of sintuiglike of verstandelike ontwikkeling by sekere van die leerders, word die skoolkurrikula op 'n gedifferensieerde grondslag beplan om elke leerder fisiek, intellektueel, sosiaal en emosioneel so omvattend as wat dit moontlik is te ontwikkel. In

die lig hiervan word die volgende doelwitte vir die onderrig op die middelbare skoolvlak in die vooruitsig gestel:

- * Die onderrig moet kindgesentreerd verloop.
- * Die leerders se skeppingspotensiaal moet ten volle ontwikkel word.
- * Groeponderrig en spanwerk moet die individuele onderrig rugsteun.
- * Die leerders se potensiaal om inhoude selfstandig te bemeester en te begryp, moet geleidelik ontwikkel word.
- * Goeie tydsbenuttingsgewoontes moet ingeskerp word (Ikenberry 1974:279; Cruickshank & Johnson 1975:226-227).

Die onderwys in die middelbare skole is 'n voortsetting en uitbreiding van die breë kurrikulum van die primêreskoolfase en wil die leerders oor 'n wye front eweredig laat ontwikkel. In die lig hiervan word tale, wetenskap, wiskunde, beeldende kuns, handelskuns, handelsvakke, tegniese vakopleiding, gesondheidsleer, veiligheidsopvoeding, musiekwaardering, sosiale studie en liggaamlike ontwikkeling as skoolvakke in middelbare skole ook aan verstandelik gestremdes aangebied. Die onderwysdepartemente voorsien puik opvoedingsfasiliteite sodat leerders individueel of in groepe deur opvoeders onderrig kan word in biblioteke, wetenskaplaboratoriums, werksinkels, taallaboratoriums en in musieksentrums om kennis op te doen en om 'n koers in te slaan wat tot sosiale en burgerlike onafhanklikheid en 'n beroepstoekoms lei (Clark & Starr 1981:12-13).

Hieruit is dit duidelik dat daar gepoog word om in bepaalde behoeftes te voorsien en elkeen maksimaal te ontwikkel.

2.2.3.3 Die sekondêre skoolkurrikulum vir verstandelik gestremdes

Dit is reeds genoem dat onderwys in die VSA baie van staat tot staat verskil alhoewel dit onder Federale Wetgewing ressorteer. Breedweg gesien woon geskikte verstandelik gestremdes vanaf hulle sestiende tot negentiende jaar die sekondêre skool by waar daar onderwys van 'n omvattende aard aangebied word om in alle behoeftes te voorsien. Clark en Starr (1981:7) skryf in hierdie verband: *"... educators have broken large schools into smaller schools within schools and initiated integrated humanities programs, continuous progress programs ... mini courses and other plans designed to make the schools more adaptive to pupils' educational and personal needs."*

Die *Mc'Gavock Comprehensive School* in Nashville, Tennessee is maar een van vele modelle wat as 'n voorbeeld dien van 'n moderne kompleks met puik opleidingsfasiliteite waar onder andere verstandelik gestremde leerders onderrig word. Die kurrikulum maak voorsiening vir akademiese en beroepsopleiding. Die skoolkampus funksioneer onder toesig van 'n uitvoerende

skoolhoof wat deur vier afdelingshoofde bygestaan word. Elke afdelingshoof beheer 'n satellietkampus en bestuur dit met skoolhoofverantwoordelikhede. Elkeen word deur 'n personeel en twee voorligtingsbeamptes bygestaan wat ongeveer 700 leerlinge onderrig (Ikenberry 1974:297).

Die *Mc'Gavock*-skool se oorhoofse skoolkurrikulum behels opleiding in kuns, handelsvakke, voertuigbestuursvaardighede, gesondheidsleer, huishoudkunde, kommersiële kuns, tegniese tekeninge, taalontwikkeling, musiekwaardering, vreemde tale, wiskunde, liggaamlike opvoeding, wetenskap, sosiale studies en spesiale opleiding in praktiese beroepsontwikkeling soos sweis- en metaalwerk, elektrisiteitsopleiding, druk- en fotografiese kuns. Al vier die satellietkampusse bied op 'n gedifferensieerde grondslag gespesialiseerde opleiding aan spesifieke groepe. Vir verstandelik gestremdes bied hierdie onderwys opleiding in die motor- die lugvaartbedryf sowel as die elektronika (Ikenberry 1974:297-298).

Volgens kundiges is dit vir geskikte verstandelik gestremdes moontlik om in die "*comprehensive schools*" gebalanseerde sekondêre beroepsopleiding en algemene onderwys te ontvang. Normaalweg word daar op die volgende wyse daarvoor voorsiening gemaak:

- 'n Daaglikse werkprogram begin met 'n oggendsessie in akademiese onderrig.
- Hierna volg 'n middagprogram wat beroepsvoorbereiding in goed toegeruste werksinkels behels.
- Spesifieke tye word ingeruim vir individuele voorligting en groepbesprekings oor aspekte soos werkplasing, beroepsaanpassing, verdere beroepsverryking, sosiale aanpassing en betrokkenheid by die gemeenskap.

'n Span van onderwyserspesialiste, beroepsvoorligters, werkplasingsspesialiste, sielkundiges, spraakterapeute en tegniese onderwysers behartig gesamentlik die onderrig en remediëring van hierdie leerders (Cruickshank & Johnson 1975:229-231; Van Osdol & Shane 1976:34-44; Clark & Starr 1981:12).

2.2.4 Samevatting

Individuele onderwys volgens die leerders se vermoëns soos wat dit in die voorafgaande paragrafe beklemtoon word, blyk in die meeste state in Amerika 'n faktor van die algemene onderwys te wees. Die besluit tot so 'n onderwysbenadering in die primêre en sekere sekondêre skole volg op die gevolgtrekking dat baie skoliere, op grond van hulle besondere vermoëns of ander belangstellings nie by die gevorderde akademiese kursusse sou kon baat vind nie. Daarom is kurrikula, gebaseer op individuele onderwys, ontwerp sodat elke leerder en dus ook die verstandelik gestremde volgens vermoë sinvol kan ontwikkel vanaf sy laerskooltoetrede tot aan die einde van die sekondêre skoolloopbaan (Clark & Starr 1981:5; Cohen & Manion 1984:124-125; Ornstein & Levine 1985:169-170).

Grondige kritiek teen individu-gerigte onderwys word deur opvoedkundiges uitgespreek wat waarsku dat die intense strewe na goeie burgerskap, goeie sedelikheid en betrokkenheid by werkprogramme, waarvolgens leerders gedurende skooltyd by gemeenskapsprojekte in banke, museums, biblioteke, howe en by nasorgsentrums betrek word, soms ten koste van die formele akademiese skoling aangepak word. 'n Voorwaarde wat gestel word, is dat onderwysers in hulle kurrikulumaanpak en metodiek, 'n balans tussen algemeen vormende onderwys en die formele akademiese onderwys behoort te behou (Clark & Starr 1981:8).

'n Ander knelpunt van individuele onderwys is die moontlikheid dat opvoeders die swakker leerders kan verwaarloos ten gunste van die sterker akademiese individue in die klasgroepe (Tanner & Tanner 1980:420). Die tegnologiese ontwikkeling wat rondom die jare 1970 begin het, stel juis al hoe hoër eise vir kundigheid tydens opleiding. Gelyke onderwys volgens vermoë binne groepverband raak dus al moeiliker om toe te pas. Hieroor skryf Tanner en Tanner (1980:420): *"The principle is, none the less, vulnerable to social forces. The post-Sputnik emphasis on academic excellence blurred the diversity of human beings and pushed the non-academically inclined adolescent into a dark corner if not out the school door."* Ook Clark en Starr (1981:7) skryf: *"The real danger, in the eyes of many critics, is the fear that the new technology may lead to impersonal indoctrination."* Daar is dus 'n duidelike oproep dat die metodiek in die Amerikaanse skoolstelsel so behoort te verloop dat die onderwyser se aanbieding van skoolwerk sinryk sal afwentel om sterk akademiese leerders in die groep te motiveer om op 'n gevorderde vlak te presteer, maar dat gemiddelde leerders of verstandelik gestremde individue in dieselfde skoolsituasie eweneens bevredigende opleiding sal kan kry.

Die Amerikaanse skoolwese is deurlopend gemoeid met die taak om metodes te vind wat die stelsel van gelyke onderwys ondersteun. Sizer (1983:679-683) bestudeer veral die *"comprehensive schools"* se metodiek en beklemtoon dat spesiale reëlings getref behoort te word om leerders met lees-, skryf- en rekenprobleme te help om hul beperkings sover as wat dit moontlik is te bowe te kan kom. Die Carnegie-Instituut vir die bevordering van onderwys, formuleer desgelyks twaalf voorstelle om die onderwysaanbieding vir dié leerders te verbeter. Dit behels die volgende:

- * Die kern-kurrikulum moet deurlopend hersien word.
- * Duidelike doelstellings vir die aanleer van 'n taal, vir die leerinhoude wat bemeester moet word, en vir die beroepsvoorbereiding en gemeenskapsbetrokkenheid waarvoor daar onderrig moet word, moet geformuleer word.
- * Taalontwikkeling (met die klem op lees, skryf en luistervaardigheid) moet verbeter word.
- * 'n Opskerping in die hantering van die onderwysmetodiek moet deurlopend aandag kry.
- * Die tegnologie moet 'n bondgenoot vir die onderwyser word.

- * Die werksomstandighede van onderwysers moet verbeter word.
- * Groter volmag insake besluitneming oor aspekte soos die grootte van die skool, die aanwending van tyd en die algemene beplanning binne die skool, moet aan 'n skoolbestuur oorgelaat word.
- * Die skoolhoof moet groter inspraak hê oor wie by die skool aangestel word.
- * Meer voorligting en bystand in elke vakgebied moet aan die leerders gegee word.
- * Leerlingbetrokkenheid in die gemeenskap moet versterk word.
- * Beter skakeling moet met ander skole gevind word.
- * Die bereiking van goeie resultate moet nagestreef word (Ornstein & Levine 1985:542-543).

Na wat vooraf oor die probleme en strewes vir die primêre en sekondêre spesiale onderwys in die VSA geskryf is, kan volstaan word met dié opmerking van Ornstein en Levine (1985:171): *"Despite disagreements about purposes, goals, and programs, the ... school as an institution is a crucial component in the American educational ladder ... it will continue to serve as the main institution for achieving the notion of 'equalization of opportunity' for most children and youth in our country."*

2.3 KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE KONINKRYK (ENGELAND, SKOTLAND, WALLIS EN IERLAND)

2.3.1 Die aanvanklike ontwikkeling tussen 1890 en 1944

Aanvanklik was onderwys in die Verenigde Koninkryk die voorreg van welgesteldes en be-
gaafdes. Baanbrekers soos Itard, Goddard, MacMillan en Burt het later as kampvegters die weg
vir omvattende onderwysvoorsiening gebaan wat onder andere vir die minder bevoorregtes en
gestremdes voordelig sou wees (Williams & Grüber 1967:2).

Reeds in 1890 het die hoofinspekteur van onderwys en 'n komitee van die Londense skoolraad,
saam met ene eerwaarde Sharpe, onderwysprogramme vir gestremde kinders op 'n eksperi-
mentele grondslag by drie skole in Engeland begin. Hierdie *"schools for special instruction"* is
begin met die aanvanklike doel om die sukkelende leerders te help sodat hulle later weer by die
gewone stroom van die onderwys kon inskakel. Opvoeders sou nie 'n spesifieke kurrikulum volg
nie maar enige kursus van opleiding wat by 'n bepaalde leerder se behoefte aansluit (Pritchard
1970:22).

Die ontwikkeling van spesiale onderwys is in 1900 'n stap verder gevoer toe die eerste spesiale klas vir verstandelik gestremde leerders by Leicester begin is. Ooreenkomstig die kurrikulum vir hierdie klas sou die volgende voorskrifte geld:

- * Die skooldag sou vier uur en dertig minute lank wees.
- * Die lesse sou kort wees sodat die leerders die inhoude behoorlik kon bemeester.
- * Nie meer as een uur en dertig minute sou per week aan leeswerk afgestaan word nie.
- * Voldoende tyd sou vir handwerk en beroepsopleiding ingeruim word.
- * Leerders kon die skool aan die einde van hulle veertiende jaar verlaat (Pritchard 1970:122-127).

Meer spesiale klasse is ingestel en departementele komitees het begin om oor die wenslikheid vir sielkundige dienste binne die onderwysdepartemente te besin en hoe om die individuele potensiaal van leerders vas te stel. Na aanleiding van die Binet-Simon-intelligensieskaal beveel Burt in 1923 in sy ondersoek oor verstandelike gestremdheid aan dat 'n intelligensiekwosiënt van 70 'n regverdigde grensverdeling verteenwoordig tussen leerders in die hoofstroom van die onderwys en verstandelik gestremde leerders (Tansley & Gulliford 1960 3-4; Williams & Grüber 1967:3).

Departementele komitees kon volgens hierdie beoordeling beter uitsluitel oor die gestremde kind se posisie op skool gee. Hulle beveel aan dat meer skole vir verstandelik en liggaamlik gestremdes in die Verenigde Koninkryk geopen word, aangesien sulke leerders nie voldoende vordering binne die gewone onderwys kon maak nie.

Die kurrikulum van die "*schools for defective children*" het die volgende beginsels omskrywe:

- * Die skooldag moes vier uur tot vier uur en dertig minute lank wees.
- * Afsonderlike lesse moes nie langer as dertig minute duur nie.
- * Die leerders moes net 'n paar leervakke volg.
- * Die akademiese vakke moes hoofsaaklik skryfvaardigheid, taalontwikkeling en rekenkunde insluit.
- * Die akademiese inhoude moes met handwerkvakke korreleer.
- * Die akademiese vakke moes in die oggend en die praktiese opleiding in die middag aangebied word.
- * Minstens ses uur per week moes aan handwerk bestee word.

- * 'n Verskeidenheid handwerkvakke soos verwerk, vlegwerk, boekbindery, skoenmakerswerk, naaldwerk, kookkuns en huishoudkunde moes aangebied word.
- * Beroepsvoorbereiding moes dwarsdeur die skooljaar aandag kry.
- * Leerders kon die skool aan die einde van hulle veertiende jaar verlaat (Pritchard 1970:142-144).

Die feit dat die skole leerders kon akkommodeer sonder om hulle besondere defekte te identifiseer en remediërende hulp daarvoor aan te bied, is wyd gekritiseer. Na aanleiding hiervan ondersoek die Wood-komitee in 1924 spesifiek die onderwys vir verstandelik gestremdes met die oog op die konstruktiewe hervorming daarvan. Daar is ook beoog om terselfdertyd die behoorlike klassifisering van verstandelik gestremde leerders en die doelgerigte kurrikulumbepanning van die onderwys en remediërende hulp aan sulke leerders, te deurgrond. Uit verslae van die Wood-komitee (Williams & Grüber 1967:4-11; Pritchard 1970:193) het die volgende beginsels voortgespruit:

- * Liggaamlik, verstandelik en gedragsgestremdes moes van mekaar onderskei word.
- * Daar moes remediërende onderwys vir verskillende soorte gestremdhede aangebied word.
- * 'n Behoorlike stelsel van klassifisering waarby mediese, maatskaplike en sielkundige dienste betrek is, moes geformuleer word.
- * 'n Spesiale kurrikulum met die klem op lees-, skryf- en rekenvaardigheid moes vir die leerders ontwikkel word.

Die Wood-komitee se aanbevelings is entoesiasies ontvang, maar as gevolg van die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog is daar gedurende die volgende 15 jaar baie min aandag aan hierdie voorstelle gegee (Pritchard 1970:193).

By wyse van opsomming is die belangrikste tendens van ontwikkeling met die oog op spesiale onderwys aan verstandelik gestremde leerders in die Verenigde Koninkryk tussen 1890 en 1944 die ontstaan van 'n unieke kurrikulum wat lees-, skryf- en rekenvaardighede beklemtoon. Dit blyk ook dat die beplanning om remediërende hulp aan leerders te gee en die identifisering van 'n regverdige grensverdeling tussen leerders in die hoofstroom van die onderwys en verstandelik gestremdes, aandag geniet.

2.3.2 Die 1944-onderwyswetgewing en daarna

Ná die oorlog is 'n nuwe stelsel van nasionale onderwys in die Verenigde Koninkryk ingelui. Die inhoud van die onderwysverslae van die Wood-komitee oor spesiale onderwys het in die nuwe onderwyswetgewing van 1944 inslag gevind (Dent 1969:52-53).

Volgens dié wetgewing dui die *Handicapped Pupils and School Health Service Regulations* die gestremde leerders aan as "*pupils who, by reason of limited ability or other conditions resulting in educational retardation, require some specialised form of education, wholly or partly in substitution for the education normally given in ordinary schools*" (Tansley & Gulliford 1960:4).

Oor die inhoud van dié definisie, benadruk die Minister van Onderwys in Engeland dat die Onderwyswet van 1944 voorsien dat 11 kategorieë van gestremdheid onder die oorhoofse beheer van dié onderwysliggaam ressorteer. Hy verwys na faktore soos liggaamsgebreke, intelligensie, persoonlikheidseienskappe, omgewingsinvloede en sosiale invloede wat leerders kan strem, en versoek onderwysowerhede om hul skoolprogramme oordeelkundig te organiseer sodat die gestremde leerders ook baat kon vind (Williams & Grüber 1967:11; Judge 1984:189).

Tussen 1945 en 1955 is die onderwys vir verstandelik gestremdes as 'n komponent van die breë nasionale onderwysprogram ontwikkel. Drie algemene kategorieë van verstandelike gestremdheid is geformuleer:

- verstandelik erg gestremdes;
- onderrigbare verstandelik gestremdes;
- verstandelik matig gestremdes.

Die verstandelik erg gestremde leerders sou afsonderlik in inrigtings versorg en gehelp kon word. Die kategorieë onderrigbare verstandelik gestremdes en verstandelik matig gestremdes het meer spesifiek betrekking op die verstandelik gestremdes in spesiale onderwys wat by skoolopleiding baat sou vind (Tansley & Gulliford 1960:16-22).

Oor die opleiding van die leerders in die laaste twee kategorieë, is besluit om die leerders met potensiaal toe te laat om omvattende verryking te ontvang om hulle beter vir beroepsplasing af te rond. Benewens 'n algemene akademiese ontwikkeling is kursusse in seevaartkunde, skeepsbou en verpleging in die kurrikulum opgeneem (Tansley & Gulliford 1960:16-22; Van Loggerenberg & Jooste 1966:563).

In die spesiale onderwysstelsel kon elke leerder teen sy bepaalde tempo werk en na gelang van sy verstandelike vermoë vorder. Opvoedkundiges was dit eens dat die betrokke leerders slegs ná amptelike sertifisering tot spesiale onderwys toegelaat sou word. 'n Volledige psigologiese evaluering moes toegepas word en die kandidaat se intelligensiëkwosiënt (gewoonlik 50 tot 75), sy potensiaal, aanleg en persoonlikheid en ook verslae van die ouers, die huisdokter, vorige onderwysers en die maatskaplike diens sou met die oog op sertifisering in oorweging geneem word. Leerders kon die skole vanaf die jaar waarin hulle 7 word, bywoon (Tansley & Gulliford 1960:18-22; Jackson 1966:16; Johnson 1987:41-43).

Die voorgestelde kurrikulum vir die onderwys aan verstandelik gestremdes het die volgende aanleenthede beklemtoon:

- * Kennis moes ingewin word oor elke leerder se beperkte akademiese potensiaal en besondere beroepsbelangstelling.
- * Billike skoling in lees, skryf en rekenkunde was essensieel.
- * Die opleiding moes leerders in staat stel om selfstandig te kan optree binne die gemeenskap.
- * Liggaamlike opvoeding moes aangebied word.
- * Gesonde sosiale ontwikkeling moes benadruk word (kuns, musiek en spele).
- * Die inhoud van formele vakke soos aardrykskunde en wetenskap moes konkreet benader word deur middel van projekwerk of eksperimentering.
- * Individuele onderrig moes deurgaans voorrang geniet.
- * Die werktempo moes verkieslik die helfte wees van wat by gewone akademiese skole gehandhaaf word.
- * Praktiese opleiding moes sover moontlik die vernaamste komponent van die onderwys wees.
- * Die inhoud van die akademiese vakke moes met die tegniese vakopleiding korreleer.
- * Intensiewe vakopleiding moes in rigtings soos die houtbedryf, metaalbedryf, huishoudkunde en kinderversorging aangebied word.
- * Intensiewe beroepsvoorligting moet vir die leerders aangebied word (Thomson 1951:40-45; Jackson 1966:16-18).

Samevattend blyk dit dat die onderwys aan verstandelik gestremdes in die Verenigde Koninkryk deurlopend ontwikkel het en in die vroeë sestigerjare reeds besonder positief benader is. Nuwe leermetodes is op die proef gestel en beroepsgerigte doelwitte is in die kurrikula ingebou. Die leerinhoud vir die skoolvakke is selektief saamgestel sodat dit aan die behoeftes van die leerders sou kon voldoen en beroepsplasing is as einddoel gestel.

2.3.3 Onderwysvoorsiening aan verstandelik gestremdes ná 1967 en verdere ontwikkeling

In die laat sestigerjare het daar 'n merkbare klemverskuiwing ten opsigte van die onderwyshantering van verstandelik gestremdes in die Verenigde Koninkryk in skole ontwikkel. Benewens die instelling van private skole waartoe sekere gestremdes selektief toegelaat is en die tradisionele, streng akademiese "*grammar schools*", wat buite hulle bereik was, is daar gepoog om onderwys van 'n omvattende aard vir leerders met uiteenlopende vermoëns binne een skool aan te

bied. So is die weg vir die ontwikkeling van die sogenaamde "*comprehensive schools*" gebaan (Townsend 1973:123; Judge 1984:71-77).

Volgens die aanbevelings van die Plowden-verslag (1967), wat onder andere oor verstandelike gestremdheid handel, is benadruk dat verstandelik gestremde leerders met 'n beter leerpotensiaal ook in skole waar gewone akademiese onderrig gegee word, toegelaat behoort te word. Hier kon leerders op 'n gedifferensieerde grondslag tot aan die einde van hulle sestiende jaar in spesifieke klasse vorder (Mann 1979:134; Nicholas 1983:198-199). Dienooreenkomstig is daar in onderskeidelik 1975, 1978 en 1981 onderwyswetgewing deurgevoer om sekere gestremde leerders (waaronder verstandelik gestremdes) in die gewone stroom van die onderwys toe te laat om onderrig te ontvang en is die betrokke skole vir dié doel gediversifiseer (Judge 1984:190).

Die breë kurrikulum van die "*comprehensive schools*" het bepaal dat alle leerders Engels, 'n tweede taal, wiskunde, wetenskap, godsdiens en liggaamlike oefening moes bemeester. Die inhoud van die vakke moes ontwikkeling tot volwassedom en voorbereiding tot beroepservaring vooropstel. Omdat die skole gediversifiseer was, kon geskikte verstandelik gestremde leerders ooreenkomstig 'n spesifieke program van opleiding vorder en kwalifiseer vir beroepsplasing ná hulle sestiende jaar (Judge 1984:190).

Opsommenderwys blyk die vernaamste verwikkeling ten opsigte van die onderwyshantering van verstandelik gestremdes in die Verenigde Koninkryk veral in die jare wat volg na 1967, die poging te wees om leerders met uiteenlopende vermoëns binne dieselfde skool te onderrig. Hiervolgens sou verstandelik gestremdes op 'n gedifferensieerde grondslag in spesifieke klasse in die gewone stroom van die onderwys kon vorder.

2.3.4 Samevatting

Vanweë die Verenigde Koninkryk se historiese samestelling en politieke aard, was daar ten opsigte van die onderwys voortdurend opponerende kragte wat die vestiging van 'n deeglike oorhoofse nasionale onderwysstruktuur belemmer het. Nicholas (1983:140) beskryf dié situasie as "*...different, more complex but essentially more confused than in most countries*". Hieromtrent is volgens hom, so onlangs as in 1983 gemeld dat daar beswaarlik van 'n amptelike breë kurrikulum vir beide primêre en sekondêre onderwys gepraat kan word. Dit blyk ook dat onderwysliggame op die verskillende vlakke van die onderwys oorweldigend outonoom optree oor aspekte soos toelating en inhoud.

Vir die huidige blyk dit dat daar drie invloedryke tipe skole in die Verenigde Koninkryk is om vir leerders met verskillende vermoëns onderwys aan te bied. Die onafhanklike private skole voorsien onderwys aan vyf tot ses persent van die skoolbevolking. Hierdie skole se kurrikula is ontwikkel om die behoeftes van religieuse groepe, suiwer akademiese groepe, of sekere groepe gestremde leerders te bevredig, waaronder ook verstandelik gestremdes aangetref word. Die "*grammar schools*" is eksklusief en handhaaf as elite-skole 'n hoë akademiese standaard en gevestigde

tradisies. Hierdie skole is buite die bereik van verstandelik gestremdes. Die "*comprehensive schools*" word deur 85 persent van die sekondêre skoolbevolking in die Verenigde Koninkryk bygewoon en voorsien 'n algemeen vormende onderwys (Nicholas 1983:80-82; Johnson 1987:21-36). Die verstandelik gestremde leerders is hoofsaaklik op laasgenoemde skole aangewese.

2.4 KURRIKULUMONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE ONDERWYS IN NEDERLAND

2.4.1 Die pioniersjare tussen 1898 en 1924

Alhoewel die ontwikkeling aanvanklik min was, is die grondslag vir latere groot ontwikkeling gedurende die tydperk 1898 tot 1924 gelê.

Die eerste aanduiding van die versorging van verstandelik gestremdes in Nederland kom voor in 'n verwysing na selfstandige dagsentra vir agterlike kinders in 1898 (Vlietstra & Kingma 1968:3). Op daardie tydstip is die agterlike kinders in Nederland allerweë beskou as behorende tot die swaksinnige groep. Die werklike opdrag om onderwys te voorsien aan verstandelik gestremde kinders in Nederland het eers in 1901 in wetgewing beslag gekry (Vlietstra & Kingma 1968:4). Tot in daardie stadium was daar nie 'n vaste reëling dat dié kinders skool moes bywoon nie en baie van hulle het ongeletterd grootgeword.

Die 1901-wetgewing het bepaal dat skoolbywoning vir elke kind verpligtend was. Op dié wyse is die verstandelik gestremde kind ook in die gewone stroom van die onderwys ingetrek. Namate die oorhoofse onderwysbeheer in Nederland uitgebrei het, is kurrikula vir die opleiding van leerders in die primêre en sekondêre skole doelgerig uitgebrei en ontwikkel. In die proses het die verstandelik gestremde leerders se agterstand teenoor die ander leerders al groter geword.

Van Voorthuysen wat sestien jaar lank oor die gestremde kind navorsing gedoen het, het na vore getree en gepleit vir 'n beter bedeling in die onderwys sodat gestremde leerders op 'n ander wyse as hul eweknieë in die hoofstroom van die onderwys gehelp kon word. Sy betoog het tot nuwe wetgewing gelei, wat buitengewone onderwys vir alle gestremdes in Nederland 'n werklikheid gemaak het. Met sy kennis en insig oor gestremdes het Van Voorthuysen die eerste inspekteur van buitengewone onderwys geword (Vlietstra & Kingma 1968:4). Hy het hom beywer vir buitengewone beroepsonderwys, met 'n eiesoortige kurrikulum vir die gedifferensieerde opleiding van verstandelik gestremde leerders. Volgens hierdie kurrikulum kon die leerders tot hulle dertiende jaar gehelp word om skryf-, lees- en rekenvaardighede te bemeester. Daarmee saam sou praktiese handwerkopleiding met die oog op toekomstige arbeidsberoepe of beskutte arbeidshulp vir seuns en dogters aangebied word. Teen 1924 was daar al sewe en veertig skole in Nederland wat aan verstandelik gestremdes opleiding gegee het (Vlietstra & Kingma 1968:5).

Opsommenderwys blyk dit dat die tydperk tussen 1898 en 1924 gesien moet word as die periode van konsolidering van spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes in Nederland. Belangrike

wetgewing en onderhandelinge in hierdie tyd het deure vir toekomstige buitengewone beroepsonderwys geopen.

2.4.2 Verdere ontwikkeling tussen 1924 en 1950

Nadat spesiale onderwys as 'n skooltipe gevestig is, is wetgewing in 1930 uitgebrei om op 'n gespesialiseerde grondslag aan al die vorme van gestremdheid in aparte skole erkenning te gee (Idenburg 1964:337-338). Hierdie skole sou as "spesiale elementêre skole" bekend staan en het 'n unieke kurrikulum gevolg, wat buitengewone voorbereidingsonderwys met 'n beroepstendens nagestreef het. Soos by ander skole is ontwikkeling in lees, skryf en syferkundige berekeninge belangrik geag, maar daar was 'n spesifieke metodiek vir elke verskillende gestremdheid, soos byvoorbeeld vir blindes, dowes, liggaamlik gestremdes en verstandelik gestremdes ten einde die leerders in staat te stel om die leerinhoud te bemeester. Die akademiese skoolprogram is gerugsteun deur sterk gedifferensieerde beroepsopleiding in handwerk (Idenburg 1964:38-39).

2.4.3 Daadwerklike ontwikkeling tussen 1950 en 1967

2.4.3.1 Voorsieningsvorme

Tussen 1950 en 1967 is die onderwysbenadering en -voorsiening vir gestremde leerders in Nederland hersien. Opvoedkundiges het die werking van "spesiale elementêre skole" so ontwikkel dat gestremde leerders met 'n mindere fisieke of verstandelike gestremdheid, 'n buitengewone laer beroepsonderwys kon volg, soos wat sekere leerders met beperkte vooruitsigte dit in die gewone stroom van die onderwys kon doen. Op hierdie wyse is 'n oorbruggingsgeleentheid geskep waar sekere van die verstandelik gestremde leerders met 'n eweredige intelligensie ook beroepsopleiding en voortgesette sekondêre akademiese opleiding met remediërende ondersteuning kon ontvang (Vlietstra & Kingma 1968:5).

Vanuit hierdie situasie het daar in die onderwys vir verstandelik gestremde leerders 'n radikale aanpassing ten opsigte van voortgesette sekondêre beroepsopleiding gekom. Twee kategorieë, naamlik onderwys aan "swaksinnige" leerders (wat vanweë hulle lae intelligensievermoë vir buitengewone laer beroepsonderwys uitgesonder was) en onderwys aan "debiele" leerders (wat vir voortgesette sekondêre beroepsopleiding sou kwalifiseer omdat hulle nie net motories aangelê was nie, maar ook 'n redelike verbale insig gehad het), is geïdentifiseer (Vlietstra & Kingma 1968:5). Om vir hierdie twee kategorieë voorsiening te maak, is spesiale skole geopen. Die skole sou as "*scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen*" in die geval van die swaksinnige groep en "*scholen voor moeilijk lerende kinderen*" in die geval van die debiele groep bekend staan (Idenburg 1964:338). Elkeen word vervolgens kortliks toegelig.

2.4.3.2 Die "scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen"

Die imbesiel of swaksinnige om wie dit hier gaan, se intelligensiekwosient wissel tussen 40 en 60. Dié leerders was opvoedbaar in dié sin dat hulle sekere handelinge kon uitvoer en deur middel van sintuiglike waarneming bruikbaar opgelei kon word. Die breë kurrikulum vir opleiding het die volgende vakke ingesluit:

- * elementêre taal oefening vir die voer van basiese gesprekke;
- * elementêre oefening in syferhantering om basiese berekeninge te kan doen;
- * eenvoudige lees- en skryfoefening om basiese verstandsonwikkeling te stimuleer;
- * soveel handwerk as wat die leerder kan hanteer om in beskutte omstandighede 'n bydrae in die gemeenskap te kan lewer; en
- * genoeg liggaamlike oefening om liggaam en gees te stimuleer (Idenburg 1964:338).

Beperkte logiese denke en konsentrasievermoë by dié leerders het vereis dat die lesse kort moes wees en dat 'n besondere metodiek gevolg moes word om hulle deur middel van herhaling en na-bootsing te onderrig. In die lig hiervan skryf Vedder (1971:36) *"Het onderwijs op de school voor imbecielen is erop gericht hen enige handvaardigheid te leren en niet om hen bepaalde kennis bij te brengen."*

Wesenlik was die *"scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen"* 'n versorgingsentrum waar leerders in die groter stede en dorpe voorberei is vir beskutte arbeid omdat hulle nie in staat geag is om selfstandig in die samelewing 'n bestaan te kon voer nie (Vedder 1971:36).

2.4.3.3 Die "scholen voor moeilijk lerende kinderen"

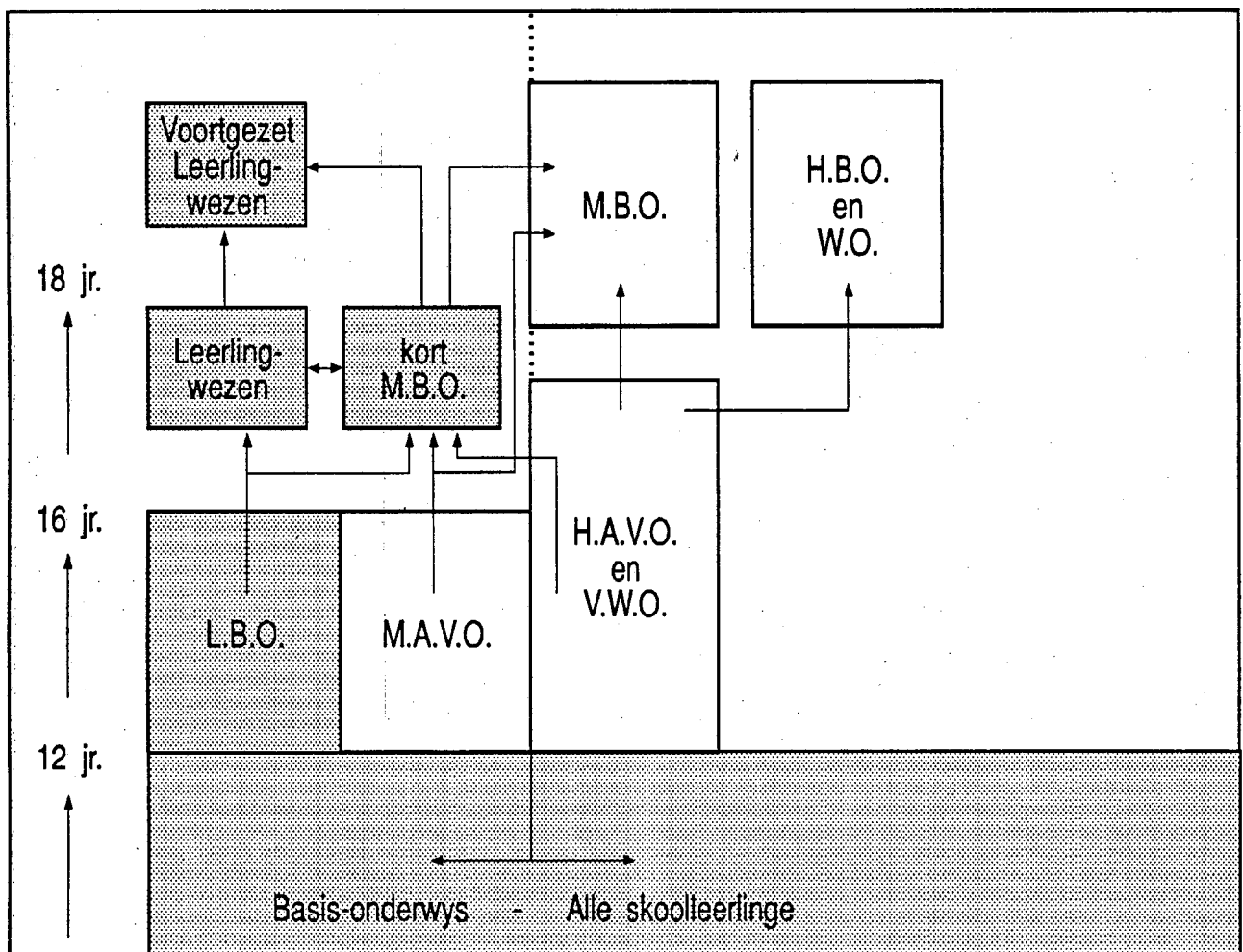
Hierdie groep leerders staan as die "debiele" bekend en kan vergelyk word met die onderwysstelsel in Suid-Afrika waar skoliere in spesiale skole vir verstandelik gestremde leerders hulle opleiding ontvang. Die leerders se intelligensiëkwosient wissel tussen ongeveer 60 en 80+ en word in Nederland as die minusvariant van normale verstandelike vermoëns aangedui. Dié leerders kwalifiseer vir voortgesette onderwys omdat hulle motories en verbaal sterk genoeg geag word om met behulp van 'n aangepaste kurrikulum te kan vorder. Die debiele kind is tot eenvoudige logiese denke in staat en kan op grond van sintuiglike ervaring sinvolle gevolgtrekkings maak. 'n Hoë mate van abstrakte denke ontbreek nog by hulle, maar onder gunstige omstandighede en met die onderwysers se ondersteuning kan debiele leerders hulle suksesvol in 'n vrye gemeenskap handhaaf (Vlietstra & Kingma 1968:75; Hamilton 1969:9). Die opleiding van debiele leerders in Nederland is op hulle toekomstige status in die gemeenskap gerig. Die kurrikulum het ten doel dat hierdie leerders deur middel van spesiale opleiding ook hulle ideale moet kan bereik.

Die debiele leerders kwalifiseer vir voortgesette sekondêre onderwys na die voltooiing van 'n aanvangs- en middelgroepopleiding. Die betrokke kurrikulum voorsien 'n akademiese en 'n tegniese werksprogram en bepaal dat daar deurlopende korrelasie tussen dié twee opleidingsvlakke moet wees. Akademies word seuns en dogters voorberei om hulle in skrif, spreektaal en syferhantering te verantwoord. Die onderwysers moet ook toesien dat die leerders in tale, aardrykskunde, verkeersonderwys, wiskunde en sakekennis opgelei word om aan die einde van hulle skoolopleiding by die werklikheid van die gemeenskapslewe en by die administrasie- en fabrieksbedryf te kan inskakel (Idenburg 1964:339; Vlietstra & Kingma 1968:79-81).

Die tegniese opleiding vir seuns en dogters verloop volgens 'n program van spesialisasie. Die praktiese opleiding van die dogters behels huishoudkunde, kinderversorging, huisbeplanning en sakekennis. Die seuns se praktiese vakopleiding is op toekomstige beroepsmoontlikhede toegespits en word deur eenvoudige werkstekeninge en teorielesse gerugsteun wat oor materiaal, gereedskap en die metodiek van die werk handel (Van Zon 1982:14).

2.4.4 Die nuutste tendens ten opsigte van spesiale onderwys in Nederland.

Die swak ekonomie in Europa in die laat sestigerjare het ook in Nederland grootskaalse werkskeppingsprobleme veroorsaak. Die invloed hiervan het in die onderwys tot 'n herwaarding van die onderwysbeplanning en -aanbieding gelei. Met die oog op die beroepsgereedmaking van die leerders is daar onder andere by die spesiale skole opnuut na die onderwysstruktuur gekyk. 'n Skematiese voorstelling van die onlangs hiersiene onderwyssamestelling in Nederland word soos volg deur De Vries en Van der Poel voorgestel:



FIGUUR 2.2: Die onderwysstruktuur in Nederland

(De Vries & Van der Poel 1983:19)

SLEUTEL

- L.B.O. : Laer beroepsonderwys

- M.A.V.O. : Middel algemene vormende onderwys
- M.B.O. : Middel beroepsonderwys
- H.A.V.O. : Hoër algemene vormende onderwys
- V.W.O. : Voorbereidende wetenskapsonderwys
- H.B.O. : Hoër beroepsonderwys
- W.O. : Wetenskapsonderwys

Die spesifieke onderwysmoontlikhede en leergeleenthede vir die verstandelik gestremde leerders binne hierdie onderwysstelsel, is in die skematiese voorstelling ingekleur en verloop soos volg:

- Alle skoliere in Nederland, met inbegrip van die verstandelik gestremdes, ontvang basisonderwys aan die begin van hulle skoolloopbaan. Dit is 'n aanvangsonderwys wat met die primêre onderwys in Suid-Afrika tot standerd vyf vergelykbaar is.
- Op twaalfjarige ouderdom woon leerders die middelskool tot aan die einde van hulle sestiende jaar by. Die verstandelik gestremde leerders volg 'n laer beroepsonderwysprogram (L.B.O.).

Laer beroepsonderwys is op intensiewe beroepsopleiding toegespits en word deur basiese onderlig in lees, skryf en rekenvaardigheid gerugsteun. Hoofsaaklik akademiese leerders wat nie in die spesiale onderwys is nie, volg egter die middel algemene vormende onderwys of voorbereidende wetenskapsonderwys (H.A.V.O.; V.W.O.).

- Alle leerders kan na hulle sestiende jaar 'n gevorderde program van opleiding volg wat tot aan die einde van hulle agtiende jaar strek. Die leerders in die hoofstroom van die onderwys kry onderrig in middel beroepsonderwys (M.B.O.) of hoër beroepsonderwys en wetenskapsonderwys (H.B.O.; W.O.). Die L.B.O.-leerders (verstandelik gestremdes) ontvang vormingswerk (genoem "*leerlingwezen*"). Die vormingswerk vir die verstandelik gestremde leerders bestaan uit een dag se skoolwerk en vier dae se beroepsopleiding. Dit is 'n soort primêre vakleerlingskap hierdie. In die tyd van sy opleiding kan die verstandelik gestremde leerder wat vordering toon ook toegelaat word tot 'n kort verrykingskursus wat as die kort middelbare onderwys bekend staan (Kort M.B.O.)(De Vries & Van der Poel 1983:19).

Aan die einde van hul agtiende jaar verlaat die verstandelik gestremde leerders die skool om in die nywerheid beroepsopleiding te ontvang. Dit staan as "*voortgezet leerlingwezen*" bekend en kan met 'n vakleerlingskap in Suid-Afrika vergelyk word. Daarmee saam word 'n oriënteringsprogram in beroepsvoorligting gevolg. Kundiges soos 'n sosiale werker, geneesheer, psigiater, sielkundige en beroepsvoorligter vorm deel van 'n ontwikkelingspan wat nasorgprogramme inisieer en individue in hulle beroepsaanpassing help (Idenburg 1964:343; Vos & Keuken 1982:5-6).

2.4.5 Samevatting

Soos by die ander onderwysstelsels wat bespreek is, blyk dit uit die voorafgaande dat die pogings om spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in Nederland te ontwikkel ook na 1924 eers op dreef gekom het. 'n Belangrike aspek blyk die stigting te wees van die "*scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen*", die "*scholen voor moeilijk lerende kinderen*", die "*leerlingwezen*" en die "*voortgezet leerlingwezen*" wat die ontwikkeling van kurrikulumsake by die spesiale onderwys in Nederland weerspieël.

2.5 SINTESE

In hierdie hoofstuk word 'n poging aangewend om oorsigtelik ondersoek in te stel na die verloop van spesiale onderwys met beklemtoning van die ontwikkeling van kurrikula vir die opleiding van die verstandelik gestremde. Daar word hoofsaaklik na die situasie in sekere toonaangewende lande op hierdie gebied gekyk. Vir die doel van hierdie studie is die VSA, die Verenigde Koninkryk en Nederland gekies, omdat dié lande 'n sterk invloed op die Suid-Afrikaanse onderwysontwikkeling in spesiale onderwys uitgeoefen het (toetsing en plasing van leerders, vakkeuses, metodiek).

Die aanvanklike tot stand bring van spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes en die ontwikkeling van 'n gepaardgaande kurrikulum, vertoon by elkeen van hierdie genoemde lande redelike ooreenkomste. Dit dui aan dat daar internasionaal wedersydse kurrikulumbeïnvloeding by hierdie stelsels aangetref word. Teen hierdie agtergrond word sekere vaste kurrikulumbeslissings geneem wat die ontwikkeling van die verstandelik gestremde daadwerklik ondersteun. Die vernaamste kurrikulumontwikkelingstendense by die onderskeie lande benadruk taalontwikkeling met die klem op lees en skryf en ook rekenvaardigheid. Dit blyk verder dat beroepsvaardigheid 'n belangrike tendens in die kurrikulumplan is om leerders maksimaal te ontwikkel en intensief vir 'n beroepstoetred in die nywerheid voor te berei.

Die tendens om verstandelik gestremde leerders op 'n gedifferensieerde grondslag in spesifieke klasse binne die gewone stroom van die onderwys toe te laat kom tans ook in die algemeen voor nadat leerders aanvanklik afsonderlik onderrig was. In die proses vind verbeterde sosiale aanpassing en betrokkenheid in die gemeenskap plaas.

Met hierdie beskikbare kennis kan daar in die volgende hoofstuk na die situasie soos dit in die RSA ontwikkel het, gekyk word en die invloede van buite waargeneem en beskryf word.

BRONNELYS

1. BEHR, A.L. 1972. New horizons in special education. Durban : Westville University Press. 72p.
2. CLARC, L.H. & I.S. STARR. 1981. Secondary and middle school teaching methods. New York : MacMillan. 446p.
3. COHEN, L. & L. MANION. 1984. A guide to teaching practice. Suffolk : The Chaucer Press. 300p.
4. CRUICKSHANK, W.M. & G.O. JOHNSON 1975. Education of exceptional children and youth. New Jersey : Prentice-Hall. 708p.
5. DENT, H.C. 1969. The educational system of England and Wales. London : University of London Press. 171p.
6. DE VRIES, T.J. & G. VAN DER POEL 1983. Het kort middelbaar beroepsonderwijs : een onderwijsvoorziening voor de 16 - 19 jarigen. Tijdschrift van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 10 - 16.
7. GEARHEART, B.R. 1980. Special education for the '80s. St. Louis: The C.V. Mosby Company. 498p.
8. GOOD, H.G. 1973. A history of American education. New York: MacMillan. 570p.
9. GUTEK, G.L. 1982. Education and schooling in America. Chicago : Prentice-Hall. 342p.
10. HAMILTON, J.H. 1969. Die verstandelik-gestremde leerling. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch. 262p.
11. IDENBURG, P.H.J. 1964. Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen : J.B. Wolters-Noordhoff. 619p.
12. IKENBERRY, O.S. 1974. American education foundations. Ohio : Bell & Howell. 488p.
13. JACKSON, S. 1966. Special education in England and Wales. London : Oxford University Press. 147p.
14. JOHNSON, D. 1987. Private schools and state schools : Two systems or one? Philadelphia : Open University Press. 175p.
15. JUDGE, H. 1984. A generation of schooling : English secondary schools since 1944. New York : Oxford University Press. 227p.

16. MANN, J. 1979. Education. London : Pitman. 258p.
17. MEYER, P.S. 1978. Onderwys in die V.S.A., die V.K. en Europa: Verslag van opvoedkundige studiereis insake differensiasie. Kaapstad. 229p.
18. NICHOLAS, E.J. 1983. Issues in education : A comparative analysis. London : Harper & Row. 249p.
19. ORNSTEIN, A.G. & D.I. LEVINE. 1985. An introduction to the foundations of education. Boston : Houghton Mifflin. 492p.
20. PAUL, J.L., A.P. TURNBULL & W.M. CRUICKSHANK. 1977. Mainstreaming - a practical guide. New York : Syracuse University Press. 147p.
21. PISTORIUS, P. 1982. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Regepers. 373p.
22. PLOWDEN, B.H. 1967. The Plowden Report : Children and their primary school. Central Advisory Council for Education.
23. PLUCKROSE, H. 1975. Open schools, open society. London : Evans Brothers. 101p.
24. PRITCHARD, D.G. 1970. Education and the handicapped 1760 -1960. London : Humanities Press. 250p.
25. SIZER, T. 1983. High school reform : The need for engineering. Boston : Phi Delta Kappa.
26. TANNER, D. & L.N. TANNER 1980. Curriculum development: Theory into practice. New York : MacMillan Publishing. 734p.
27. TANSLEY, A.E. & R. GULLIFORD. 1960. The education of slow learning children. London : Routledge Kegan Paul. 255p.
28. THOMSON, F.M. 1951. Pupils with mental or educational disabilities: Report of the Advisory Council of His Majesty's office. London: pp. not mentioned.
29. TOWNSEND, P. 1973. The argument for comprehensive schools, in Education in Great Britain and Ireland. London: The Open University Press.
30. VAN LOGGERENBERG, N.T. & A.J. JOOSTE. 1966. Verantwoordelike opvoeding. Bloemfontein : Nasionale Boekhandel. 601p.
31. VAN OSDOL, W.R. & D.G. SHANE. 1976. An introduction to exceptional children. Iowa : Brown Company Publishers. 437p.

32. VAN ZON, W. Oktober 1982. "Kwaliteiten van het Ibo laten zich niet uitvlakken" - met het oog op voortgezet basisonderwijs. Tijdschrift van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. Vol. 5, 13-15
 33. VEDDER, R. 1971, Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. Groningen : J.B. Wolters-Noordhoff. 238p.
 34. VLIETSTRA, N.Y. & T. KINGMA. 1968. De Onderwijskundige en sociale zorg voor gehandicapte jeugd in Nederland. Alphen: N. Samson.
 35. VOS, E.J. & E.H. KEUKEN. Oktober 1982. Arbeidservaring in leeraanbod. Tijdschrift van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. Vol. 5, 6.
 36. WILLIAMS, P. & E. GRÜBER. 1967. Response to special schooling. London : Longman Green. 160p
-

HOOFSTUK III

BLADSYE

<u>DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE ONDERWYS IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA</u>	41 - 68
3.1 INLEIDING	43
3.2 SPESIALE ONDERWYS IN DIE TRANSVAAL	43 - 48
3.2.1 Algemene oorsig	43
3.2.2 Pionierswerk tot 1940	44
3.2.3 Die opkoms en die vooruitgang van spesiale onderwys tussen 1940 en 1960	45
3.2.4 Die uitbreiding van spesiale sekondêre skole ná 1960	46
3.2.4.1 Tegnieese opleiding	46
3.2.4.2 Akademiese opleiding	47
3.2.5 Ontwikkeling tussen 1960 en 1980	47
3.2.6 Samevatting	48
3.3 SPESIALE ONDERWYS IN KAAPLAND	49 - 51
3.3.1 Algemene oorsig	49
3.3.2 Nuwe ondernemings (1928-1940)	49
3.3.3 Ontwikkeling van 'n eie kurrikulum ná 1940	50
3.3.4 Ontwikkeling na 1965	51
3.3.5 Samevatting	51
3.4 SPESIALE ONDERWYS IN NATAL	51 - 54
3.4.1 Ontwikkeling tussen 1910 en 1950	51
3.4.2 Die opkoms van spesiale sekondêre skole in Natal na 1950	53
3.4.3 Samevatting	54

3.5	SPESIALE ONDERWYS IN DIE ORANJE-VRYSTAAT	54 - 56
3.5.1	Pionierswerk tot 1920	54
3.5.2	Die ontwikkeling van spesiale onderwys tussen 1921 en 1949	55
3.5.3	Die stigting en uitbreiding van spesiale sekondêre skole na 1950	55
3.5.4	Samevatting	56
3.6	DIE HUIDIGE KURRIKULUMPRAKTYK IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE IN DIE REPUBLIEK VAN SUID- AFRIKA	57 - 62
3.6.1	Inleiding	57
3.6.2	Die reorganisasie van spesiale sekondêre onderwys aan ver- standelik gestremde leerders	57
3.6.3	Toekomstige ontwikkeling	62
3.7	SINTESE	62 - 63
*	BRONNELYS	64 - 68

HOOFSTUK III

DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE ONDERWYS IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA.

3.1 INLEIDING

Onderwys in Suid-Afrika het sedert die Suid-Afrika-Wet van 1910 tot en met die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) onder afsonderlike provinsiale beheer, en die oorhoofse gesag van 'n sentrale owerheid, geressorteer (Du Toit 1969:130).

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (1967) sou die Suid-Afrikaanse onderwys (en dus ook spesiale onderwys) op 'n breër nasionale eenheidsgrondslag onder provinsiale beheer plaas (Pistorius 1969:350-356).

Met die Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 103 van 1986) is die vier provinsiale onderwysdepartemente saam onder die Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie : Volksraad) ingeskakel en is daar 'n einde aan afsonderlike provinsiale onderwysbeheer gemaak (Onderwysgaset, Mei 1986:183; Volksraad : Wette van die Republiek van Suid-Afrika Onderwys 1986:978-092). Hierdie inskakeling sou 'n nuwe era vir onderwys inlui en aan die Minister van Onderwys en Kultuur sekere bevoegdhede gee ten opsigte van die algemene beleid wat by die verskaffing van onderwys in spesifieke skole geld. Hiervolgens kon spesiale onderwys ook onder die oorhoofse beheer en toesig van die Minister van Onderwys en Kultuur (Administrasie : Volksraad), ressorteer (Volksraad : Wette van die Republiek van Suid-Afrika-Onderwys 1986:982).

Die onderwysdepartement van die Raad van Verteenwoordigers het tans 590 klasse by 304 skole wat spesiale onderwys aanbied (genoem aanpassingsonderwys).

Die onderwysdepartement van die Raad van Afgevaardigdes het een spesiale skool en 117 spesiale klasse.

Die Departement van Onderwys en Opleiding maak nog nie vir spesiale onderwys voorsiening nie, alhoewel daar beplan word om spesiale klasse vir verstandelik erg gestremde leerlinge in te stel (Terblanche 1991: 8-9).

Vervolgens sal 'n oorsig van spesiale onderwys in die onderskeie provinsies gegee word.

3.2 SPESIALE ONDERWYS IN DIE TRANSVAAL

3.2.1 Algemene oorsig

Tussen 1906 en 1910 was die onderwys in die Transvaal nog elementêr. Binne hierdie raamwerk is alle leerders met leerprobleme saam met normale presteerders in dieselfde skole onderrig en geen afsonderlike leerplanne het bestaan nie (Pistorius 1982:290).

3.2.2 Pionierswerk tot 1940

Spesiale onderwys in die Transvaal het ná 1910 vanuit die primêreskoolfase verder ontwikkel. Die digter Louis Leipoldt het op dié tydstip as die eerste kampvegter vir spesiale onderwys in die Transvaal en in Suid-Afrika na vore getree nadat hy in Londen as medikus saam met die sielkundige Burt op die gebied van Binet se verstandstoetse waardevolle werk gedoen het. As kenner van spesiale onderwys, het hy in 1913 na Suid-Afrika teruggekeer om as die eerste mediese inspekteur van skole in die Transvaal diens te aanvaar. Hy het die onderwys van verstandelik gestremde leerders noukeurig bestudeer en dit sy taak gemaak om moontlike kandidate vir spesiale onderwys te ondersoek en aanbevelings oor hulle verdere opleiding te maak (Barnard & Coetzee 1976:258).

In 1914, kort nadat akademiese en tegniese onderwys geskei en afsonderlik hanteer is, het Moll hom as Leipoldt se medewerker by die departementele skoolkliniek in Johannesburg aangesluit. In sy hoedanigheid as sielkundige het Moll tussen 1915 en 1917 'n opname gemaak oor die stand van verstandsgebreke by die blanke skoolgaande jeug in die Transvaal. Hy het bevind dat ongeveer vier duisend kinders vanweë hulle verstandelike gestremdheid vir spesiale beroepsonderwys behoort te kwalifiseer en het aanbeveel dat 'n afsonderlike kursus vir die opleiding van verstandelik gestremde leerders ontwikkel behoort te word (Potgieter & Swanepoel 1968:54; Barnard & Coetzee 1976:258).

In opvolging hiervan, het 'n onderwyskommissie tussen 1917 en 1920 ondersoek ingestel of spesiale onderwys in die Transvaal ingevoer moes word. Die noodsaaklikheid vir sodanige onderwys in kleiner klasse in spesiaal toegeruste skole is voorgestel en 'n spesiale kurrikulum is ontwikkel. Die eerste eksperimentele spesiale klas in die Transvaal is in 1918 by die Gimnasiumskool in Pretoria begin (Barnard & Coetzee 1976:258-259).

Om die wetlike aspek van die opleiding van leerders in spesiale skole of klasse in orde te kry, het die sentrale regering die Wet op Beroepsonderwys en Spesiale Skole (Wet 29 van 1928) uitgevaardig om die oprigting en beheer van die skole te wettig. Vanaf 1936 kon die provinsies self die spesiale onderwys van onder andere die verstandelik gestremde leerders hanteer (Behr 1966:277; Potgieter & Swanepoel 1968:159).

Die tydperk tussen 1930 en 1940 was die periode van eksperimentering en vestiging van spesiale onderwys in die Transvaal. In hierdie tyd is aangeleenthede soos doelgerigte kurrikulumbeplanning (meer bepaald op die primêre vlak), verbeterde onderwyseropleiding en personeelvoorsiening, en die ontwikkeling van 'n onderwysmetodiek vir die opleiding van verstandelik gestremde leerders beplan en deurgevoer. Die Direkteur van Onderwys het vermeld dat die oogmerk van die kurrikulum was om sekere praktiese vaardighede by die leerders in te skerp (Transvaalse Onderwysdepartement: Direkteursverslag van 1932, 1933:62). Oor die vraagstuk van personeelvoorsiening is aangevoer dat geselekteerde, opgeleide onderwysers en mediese inspekteurs die taak saam moes aanpak om spesiale onderwys doeltreffend te organiseer

(Transvaalse Onderwysdepartement: Direkteursverslag van 1933, 1934:24-26; Pistorius 1982:339-340).

Wat betref fasiliteite en 'n georganiseerde metode van onderwys is daar beklemtoon dat korrekte metodiek, oordeelkundige kurrikulum beplanning en goeie klasorganisasie noodsaaklike boustene vir gehalteonderwys was (Transvaalse Onderwysdepartement: Direkteursverslag van 1937, 1938:187-192).

In 1938 het die Departementele Psigoloog (Transvaalse Onderwysdepartement: Direkteursverslag van 1938, 1939:84-85) aangekondig dat spesiale onderwys aan die hand van die beskikbare kurrikulum sterk individueel gerig was en dat die onderwyseropleiding vir spesiale onderwys dienooreenkomstig ontwikkel het.

3.2.3 Die opkoms en die vooruitgang van spesiale onderwys tussen 1940 en 1960

Soos elders in die wêreld het daar in Suid-Afrika ná die Tweede Wêreldoorlog ook 'n behoefte aan nywerheidsarbeid ontstaan. Dit het die weg vir verstandelik gestremde leerders gebaan om met behulp van 'n intensiewe beroepsopleidingskursus moontlik 'n loopbaan in die halfgeskoolde arbeidsveld te bekom. Na aanleiding van hierdie verwikkeling het 'n interdepartementele komitee tussen 1942 en 1945 die moontlikheid van beroeps- en voorberoepsonderwys aan alle gestremdes ondersoek. Die komitee het die volgende aanbevelings gemaak:

- * Daar moes voorsiening gemaak word vir 'n "praktiese" skool met 'n eiesoortige kurrikulum op die sekondêre vlak, sodat beroepsontwikkeling vir verstandelik gestremde leerders binne die intelligensiekwosiënt van 50 tot 80 moontlik sou wees.
- * Daar moes duidelike riglyne geformuleer word oor die verwagte vermoëns van hierdie leerders en die beroepspotensiaal waaraan hulle sou moes voldoen, en die vereiste aanpassing wat hulle in die beroepswêreld en sosiale gemeenskap sou moes maak, moes vooropgestel word.
- * Die meerderheid verstandelik gestremde leerders moes kon inskakel by ongeskoolde of halfgeskoolde werksoorte, waar geen ingewikkelde vakopleiding van hulle vereis word nie.
- * Geskoolde werk vir verstandelik matig gestremdes met 'n intelligensiekwosiënt van 80 en hoër moes moontlik wees en 'n bepaalde vorm van vakopleiding moes in spesiale skole aangebied word. Die voorbehoud is gestel dat sodanige leerders nie vir die volle vakleerlingskap in naschoolse werkopleiding moes kon kwalifiseer nie, omdat hulle nie al die afdelings vir die ambag sou kon baasraak nie (Unie-Onderwysdepartement, Verslag van die Interdepartementele Komitee oor Afwykende Kinders, 1945:203-206).

Na aanleiding van dié komitee se verslag en aanbevelings, is daar vanaf 1946 met opleiding in spesiale skole begin. Die Transvaalse Onderwysdepartement het, in oorleg met sy sielkundige en voorligtingsdiens en inspekteurs van onderwys, 'n breë kurrikulum met 'n beroepstendens

saamgestel en ooreenkomstig die Wet op Spesiale Skole (Wet 9 van 1948) skole by Daspoort in Pretoria en by Schoemansdal geopen (Du Toit 1969:148; Barnard & Coetzee 1976:259-262).

Ná 'n tydperk van eksperimentele onderwys het die Transvaalse Onderwysdepartement die volgende beleid oor toekomstige spesiale skole vir verstandelik gestremdes bekendgemaak:

- * Daar sou op dieselfde grondslag as in die verlede voortgegaan word om, waar dit nodig was, spesiale klasse in gewone laerskole in te ruim vir leerders tot op die ouderdom van 13 jaar. In die stedelike gebiede sou junior spesiale skole geopen kon word indien die getalle dit sou regverdig.
- * Verstandelik gestremde leerders bo 13 jaar sou na senior spesiale skole oorgeplaas kon word om in goed toegeruste werkslokale, voorberoepsopleiding aan die hand van 'n beroepsgerigte kurrikulum te ontvang.
- * Voltydse en deeltydse kursusse om spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes te gee sou vir voornemende onderwysers aangebied word.
- * 'n Staande komitee oor spesiale onderwys sou saamgestel word om die departement oor spesiale onderwys van advies te bedien (Transvaalse Onderwysdepartement: Omsendbrief oor Afwykende Kinders, nommer 69 van 1953).

In 1955 het Groenewald (Inspekteur-psigoloog) vermeld dat ses spesiale skole besig was met die opleiding van verstandelik gestremde leerders en dat hul tegniese opleiding gerugsteun is deur aanvullende akademiese onderrig in vakke waarvan die inhoud met die tegniese vakopleiding korreleer (Transvaalse Onderwysdepartement: Direkteursverslag van 1955, 1956:27).

3.2.4 Die uitbreiding van spesiale sekondêre skole ná 1960

Ná 1960 is groter klem geplaas op die sekondêre skoolopleiding van verstandelik gestremde leerders in die Transvaal. 'n Tipiese kurrikulum vir die sekondêre skool het 'n tegniese en akademiese opleidingskomponent ingesluit. Elk van hierdie komponente word vervolgens kortliks toegelig.

3.2.4.1 Tegniese opleiding

Op die tegniese vlak het onderwysers aan seuns in die motornywerheid (spuitverfwerk, duikklopwerk en motorwerktuigkunde), die bounywerheid (skrynwerk, pleisterwerk, betonwerk) en die swaar industrieë (sweiswerk en metaalwerk) 'n opleiding met die oog op 'n beroepstoekoms aangebied. Vir dogters was daar vakopleiding in naaldwerk, kookkuns, huisbestuur, moederkunde en eerstehulp. In elke tegniese vak is die elementêre teorie daarvan ook aangebied. In die toegeruste werkswinkels kon leerders deur konkrete waarneming en praktiese deelname in groepe of individueel onderrig word. Die tegniese vakopleiding het in verhouding tot die ander skoolwerk, twee en 'n halwe dag van die skoolweek in beslag geneem. Die

slaagvereiste vir die tegniese vakopleiding is op 50% vasgestel (Transvaalse Onderwysdepartement: leerplanne vir beroepskundige vakke by spesiale skole, 1970).

3.2.4.2 Akademiese opleiding

Die akademiese vakke is in oorleg met die individuele leerders se tegniese vakopleiding beplan en aangebied. Die doelstelling vir die akademiese opleiding was om beroepsgereedheid en sosiale beleving by die leerders in te skerp. Die akademiese vakke wat aangebied is, het hul moedertaal, 'n tweede taal, rekeningkunde en sosiale studie ingesluit. Nie-eksamenvakke soos Bybelkunde, sang, liggaamlike opvoeding en burgerleer is aangebied om persoonlikheidsvorming te ontwikkel. Die akademiese vakopleiding het in verhouding tot die tegniese opleiding twee en 'n halwe dag van die skoolweek in beslag geneem. Om in 'n akademiese vak te slaag, moes leerders 33 1/3% behaal (Transvaalse Onderwysdepartement: leerplanne vir akademiese vakke van spesiale skole, 1961).

3.2.5 Ontwikkeling tussen 1960 en 1980

Sedert 1963 het spesiale onderwys in die Transvaal sodanig ontwikkel dat geskikte verstandelik gestremde leerders in 1980 by vier en twintig verteenwoordigende sekondêre skole in die provinsie beroepsgerigte opleiding ontvang het (Departement van Nasionale Opvoeding, Inligtingstuk ter uiteensetting van die verspreiding van skole, 1980).

Die volgende hoogtepunte van spesiale sekondêre onderwys tussen 1963 en 1980 in die Transvaal kan vervolgens in beknopte tabelvorm weergegee word:

TABEL 3.1: Spesiale sekondêre onderwys tussen 1963 en 1980

TYDPERK	ONTWIKKELING
Vanaf 1963	'n Sterk infrastruktuur word vir spesiale sekondêre onderwys geskep. Dit behels die volgende: * 'n Opleidingskursus vir onderwysers wat hulle vir die onderwys wil bekwaam. * 'n Besondere kurrikulum vir die onderrig van leerders in spesiale sekondêre skole. * Die beskikbaarstelling van fasiliteite vir die vakkundige beroepsopleiding van geskikte verstandelik gestremdes.
Vanaf 1967	Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) lei 'n nuwe bedeling in die onderwys van Suid-Afrika in. Dit bring mee dat die verdeelde beheer oor spesiale onderwys by die onderskeie provinsies met 'n nasionale stelsel van gekoördineerde beplanning en toepassing vervang is.
Vanaf 1970	Die beroepsbenutting van geskikte verstandelik gestremde leerders uit spesiale sekondêre skole vir die handel, nywerheid en die arbeidsmark word 'n saak van hoë prioriteit. Beter skakeling tussen die Onderwysdepartement en die Nasionale Mannekragkommissie dra daartoe by dat die tegniese vakopleiding by spesiale sekondêre skole in die Transvaal so ontwikkel dat daar aan die behoeftes van die arbeidsmag voldoen kon word.

(Departement van Mannekragbenutting, inligtingsreeks nommer 2, 1982; Botha, Volkshandel, Augustus 1981:37)

3.2.6 Samevatting

Ten opsigte van die totale ontwikkeling van spesiale onderwys in die Transvaal, blyk dit dat sekere oorsese onderwysstelsels as 'n belangrike verwysingsraamwerk vir die sisteem van spesiale onderwys in die provinsie (soos ook elders in die land) dien. Onder hierdie invloed is sielkundige dienste by die spesiale onderwys betrek en is daar 'n sisteem vir die toetsing en plaasing van moontlike kandidate ontwikkel en 'n toelatings- en skoolpliggrens vasgestel. Deurlopende groei in die spesiale onderwys wat onder die beheer van die Transvaalse Onderwysdepartement plaasvind, lei tot die ontwikkeling en uitbouing van 'n besondere kurrikulum met 'n akademiese en tegniese komponent. Hierdie kurrikulum word tans algaande verder verfyn om leerders op die beste manier te ontwikkel.

3.3 SPESIALE ONDERWYS IN KAAPLAND

3.3.1 Algemene oorsig

Voor 1905 is daar geen onderwys vir gestremdes in Kaapland aangebied nie. Die leerders is volgens die *School Board Act* van 1905 saam met hoofstroomleerders onderrig en moes tot in hulle veertiende jaar die skool bywoon (Tennant & Jackson 1906: 4937).

In 1918 het die probleem van gelyke onderwys aan almal so groot geword dat mediese inspekteur Bremer in sy verslag aan die Direkteur van Onderwys die noodsaaklikheid van 'n afsonderlike onderwysprogram vir verstandelik gestremde leerders voorgestel het (Kaaplandse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1918, 1919:31).

Daaruit voortspruitend is 'n spesiale klas op eksperimentele grondslag begin. Daaroor het Leipoldt in sy mediese rapport van 1919 geskryf: *"It is obvious however that more classes of this kind are needed, and for country districts special schools with boarding hostels attached"* (Kaaplandse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1919, 1920:59). Nog later, in 1921, het die destydse inspekteur van skole 'n afsonderlike onderwysstelsel met 'n eie metodiek en 'n eie kurrikulum vir die verstandelik gestremde kind se opleiding bepleit (Du Toit 1976:109). Die volgende ses jaar is daar daadwerklik nagevors of 'n spesiale onderwyskursus geregverdig sou wees.

3.3.2 Nuwe ondernemings (1928 - 1940)

Onderwyswetgewing het in 1928 (Behr 1966:277) spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes moontlik gemaak. Die nuwe Wet op Beroepsonderwys en Spesiale Skole (Wet 29 van 1928) het bepaal dat afsonderlike geriewe en 'n eie onderwysprogram vir alle gestremdes geskep kon word. In 1929 is daar op vaste voet 'n begin gemaak om fasiliteite vir spesiale onderwys in Kaapland te ontwikkel. Aandag is veral gegee aan opleiding van onderwysers, die toetsingsprosedure van moontlike kandidate, en die voorsiening van 'n eie kurrikulum vir spesiale onderwys (Kaaplandse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1929, 1930:13). Die eerste onderwysers is in 1930 op Stellenbosch opgelei en 'n spesiale klas vir oefen- en demonstrasiedoeleindes is by die Hoër Jongenskool begin (Heyns 1948: 2).

Met die oog op die uitbreiding van spesiale onderwys vir gestremde leerders is die Van Schalkwyk-kommissie in 1930 versoek om indringend ondersoek in te stel na die volgende:

- * die plek wat spesiale klasse en skole in Kaapland se onderwys behoort in te neem;
- * die tegniek van identifisering en klassifisering van leerders vir spesiale onderwys; en
- * die graad van verstandelike gestremdheid wat sou bepaal of spesiale onderwys vir sekere leerders aanbeveel moes word.

Die kommissie het aanbeveel dat voorkeur aan die oprig van spesiale skole met 'n eie kurrikulum gegee moes word. Die Kaaplandse Onderwysdepartement het egter besluit om eers spesiale klasse by primêre skole in te voer (Heyns 1948:4-5).

3.3.3 Ontwikkeling van 'n eie kurrikulum ná 1940

In 1941 het die Superintendent-Generaal van Onderwys opdrag gegee dat 'n departementele komitee oor die vordering van spesiale klasse ondersoek instel en om oor die wenslikheid van sekondêre opleiding vir verstandelik gestremde leerders 'n aanbeveling te maak (Heyns 1948:14). In opvolging hiervan het 'n interdepartementele komitee van al die provinsies tussen 1942 en 1945 'n diepgaande studie oor spesiale onderwys en die beroepsmoontlikhede van gestremde kinders onderneem. Die komitee se aanbeveling was dat spesiale onderwys tot op sekondêre vlak uitgebrei moes word en dat verstandelik gestremde leerders van 14 jaar en ouer praktiese voorbereidingsopleiding moes ontvang (Rickett 1971:304).

In 1948 het die Wet op Spesiale Skole (Wet 9 van 1948) gevolg wat aanleiding gegee het tot die totstandkoming van spesiale sekondêre skole. Die eerste proefneming vir die opleiding van verstandelik gestremde leerders op die sekondêre vlak in Kaapland het vier jaar ná die 1948-wetgewing by die Westcliff-skool in Kaapstad begin (Du Toit 1976:137). Hierdie eksperimentele skoolkursus het benewens algemene vormende onderwys ook beroepsopleiding aangebied. Die eksperimentele kurrikulum het vakopleiding in metaalwerk, houtwerk, en skilderwerk vir seuns voorgeskryf en aanvullende algemene akademiese opleiding in tale, wiskunde en sosiale studie (Du Toit 1976:137).

Na aanleiding van dié proefneming is daar 'n besluit geneem om die kursus oor die hele provinsie uit te brei. In 1957 is daar reeds by spesiale sekondêre skole in Kaapstad, Oos-Londen en Kimberley kursusse aangebied (Kaaplandse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag 1957 - 1958:33).

Die amptelike skoolkurrikulum van die spesiale sekondêre skole het 'n na-primêre opleiding aangebied vir geskikte verstandelik gestremdes. Die akademiese opleiding het onderrig voorsien in die amptelike tale, algemene wiskunde en sosiale studie. Bybelkunde, liggaamlike opvoeding en sang is vir die algemene ontwikkeling van die leerders by die kurrikulum ingesluit. Die tegniese opleiding vir seuns het opleiding in een van die vakkeuses: houtwerk, metaalwerk, duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, verfwerk en sierskrif voorsien. Die dogters kon 'n keuse uit die volgende vakke maak: naaldwerk, haarkappery of vensterversiering. Die slaagvereiste vir die tegniese opleiding was 50% en 33 1/3% vir akademiese vakke. Die leerders kon op alternatiewe dae 'n volle dag lank in goed toegeruste werkswinkels hulle praktiese opleiding ondergaan en kon die volgende dag akademiese opleiding in die klaskamers ontvang (Rickett 1971:308-309).

3.3.4 Ontwikkeling na 1965

Omdat onderwysvernuwing met ontwikkeling gepaard gaan, het die Komitee van Onderwyshoofde in 1967, na aanleiding van die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967), opdrag gegee dat nuwe kernsillabusse vir skoolvakke in onder andere spesiale skole en klasse opgestel moes word. Hierdie taak is deur die onderwysdepartemente se sillabuskomitees in 1976 afgehandel en vir oorweging aan die Komitee van Onderwyshoofde voorgelê. Die kernsillabusse is ook in Kaapland aanvaar en vanaf 1977 toegepas. Dit word tans weer hersien.

Namate spesiale onderwys in Kaapland uitgebrei het, is meer skole gestig. In 1980 was daar in dié provinsie nege spesiale sekondêre skole wat onderwys op die sekondêre vlak aangebied het. As gevolg van die uitbreiding van die skole moes meer onderwysers betrek word. Kursusse vir die opleiding van spesialisonderwysers bestaan by die Universiteite van Stellenbosch, Kaapstad en Port Elizabeth. Gereelde personeelopleiding word ook plaaslik of op departementele vlak aangebied en verseker dat die akademiese en tegniese onderwysers van spesiale skole in vakke soos tikopleiding, taalopleiding, haarkappery, spuitverf- en duikklopwerk ensovoorts, op die hoogte van hulle vakontwikkeling bly.

Die uitbreiding van kursusse geniet ook aandag. Tans eksperimenteer enkele spesiale skole in Kaapland met 'n vierdejaar (laergraad). Sekere N1-kursusse (wiskunde, tegniese tekene en vak-teorie) en rekenaarontwikkeling word ook as verryking aangebied.

3.3.5 Samevatting

Deur eksperimentering en steungewende wetgewing is die spesiale klasse en -skole in Kaapland tot 'n besondere faset van die breë onderwysstruktuur ontwikkel. Dié betrokke gespesialiseerde onderwys word gerugsteun deur oordeelkundige toetsingsprosedures en plasing van die leerders en 'n besondere metodiek om hulle opleiding sinvol te rig. Die praktykwording van die akademiese- en tegniese skoolkurrikula realiseer aan die hand van gesofistikeerde opleidingsgeriewe.

3.4 SPESIALE ONDERWYS IN NATAL

Kinders met spesifieke leerprobleme in Natal het voor 1910 nie gespesialiseerde onderwys ontvang nie. Hulle is saam in dieselfde klasse met leerders in die hoofstroom van die onderwys onderrig.

3.4.1 Ontwikkeling tussen 1910 en 1950

Die vraagstuk oor afsonderlike onderwys vir verstandelik gestremde leerders het in 1910 kort nadat skoolbywoning in dié provinsie verpligtend geword het, onder bespreking gekom op 'n tyd-stip toe baie kinders opvoedkundig erg verwaarloos was (Natalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag 1910:6).

Eers in 1916 ná die aanstelling van die eerste mediese inspekteur in die Natalse Onderwysdepartement, is die kwessie van leergestremdheid indringend bespreek. Die eerste jaarverslag van die mediese inspekteur verwys na die toestand van gestremde leerders in die skole: *"During the preliminary inspection twenty-three children attending school have been found to come within the definition of feeble-minded persons in the Mental Deficiency Act of England (1913) in that they, by reason of such mental defectiveness, appear to be permanently incapable of receiving proper benefit from the instruction in ordinary schools"* (Natalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1916, 1917:31). Die daaropvolgende jaar het die mediese inspekteur aanbeveel dat spesiale skole, met 'n eie unieke kurrikulum, ingestel moes word om die leerders volgens hulle potensiaal te laat ontwikkel. Hy het voorgestel dat 'n dagskool in Durban en 'n koshuisskool in die platteland, eksperimenteel uitgetoets behoort te word. Hy het ook vir die instelling van 'n nasorgkomitee gepleit wat gestremdes in werkgeleenthede kon plaas (Natalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1917, 1918:31-32).

Na aanleiding van hierdie voorstelle en verdere navorsing is daar in 1927 geleentheidsklasse geopen waar die stadige leerders geleentheid gebied is om in 'n eie tempo te kon vorder. Die eerste amptelike geleentheidskool in Natal is in Januarie 1928 geopen. Kandidate is deur sielkundiges van die onderwysdepartement getoets en vir onderrig na hierdie skool aanbeveel (Natalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1927, 1928:56). Benewens 'n aangepaste akademiese opleiding is daar op die onderrig van houtwerk vir seuns en huishoudkunde vir dogters gekonsentreer. Die kurrikulum het hoofsaaklik remediërende onderrig vir die leerders voorgeskryf (Natalse Onderwysdepartement, Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1929, 1930:46).

In 1932 was daar by die geleentheidskool in Durban reeds honderd twee en twintig leerlinge en by die spesiale klasse van die Bergstraat Skool in Pietermaritzburg agt en dertig leerlinge ingeskryf (Natalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1932, 1934 5).

In 1940 was die stand van onderwys aan die verstandelik gestremde leerders in Natal van so 'n aard dat die leerders met minder ernstige leerprobleme in afsonderlike klasse by akademiese skole hulp ontvang het, terwyl leerders met ernstiger leerprobleme die geleentheidskole bygewoon het. Oor die kurrikulum vir dié leerders in daardie jaar, het die toenmalige Direkteur van Onderwys vermeld dat die besondere kurrikulum goed daarin voorsien om die leerders vir beroepsplasing te bekwaam. Die hoop is ook uitgespreek dat volwaardige spesiale skole en klasse gou in die provinsie tot stand sou kom (Natalse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag van 1940, 1945:5).

Tussen 1942 en 1945 is daar op provinsiale vlak 'n interdepartementele komitee byeengeroep om oor die toekoms van spesiale onderwys in Suid-Afrika te besin. Dit het gelei tot die aanvaarding

van die Wet op Spesiale Skole (Wet 9 van 1948) wat gekoördineerde spesiale onderwys landwyd moontlik gemaak het (Du Toit 1969:148).

Tydens die komitee se samesprekings is daar oor die volgende aspekte ooreengekom:

- * 'n Skoolkurrikulum met 'n praktiese inslag sou ontwikkel moes word.
- * Die basiese vaardighede van lees, skryf en reken moes in die kurrikulumplan beklemtoon word.
- * Duidelike riglyne oor die verwagte standaard van die vakopleiding moes geformuleer word.
- * Die uiteindelijke oogmerk van die kursus was dat verstandelik gestremde leerders by bepaalde werksoorte moes kon inskakel (Verslag van die Interdepartementele Komitee oor Afwykende Kinders, 1945:203-206).

3.4.2 Die opkoms van spesiale sekondêre skole in Natal na 1950

Die proefneming by die geleentheidsskool in Durban het meegebring dat spesiale skole ná 1950 tot op die sekondêre skoolvlak in die provinsie uitgebrei kon word. In die vyftigerjare is daar intensief vir verdere uitbreiding beplan en in 1965 het die departement se sielkundige vir spesiale onderwys vermeld dat 'n besondere praktiese opleidingskurrikulum vir verstandelik gestremde leerders reeds tot op standerdsewvlak ontwikkel is (Nataalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1965, 1966:19). In 1967 is 'n sekondêre skoolkursus by die Huntweg-skool (die ou geleentheidsskool) ingestel en die volgende jaar is dié kursus tot by standerd agt uitgebrei (Nataalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1967, 1968:16). In 1974 is daar reeds vier skole wat onderwys aan ses honderd nege en sewentig verstandelik gestremde leerders voorsien het (Hitchcock 1969:6; Nataalse Onderwysdepartement: Superintendent-Generaal van Onderwys se verslag van 1974, 1975:32).

Die kurrikulum vir die skole is só aangepas om die gewone akademiese vakke soos tale, wiskunde en sosiale studie in te sluit, asook intensiewe beroepsopleiding te verskaf, om die leerders op werk voor te berei. Die leerders kon vanaf die begin van die jaar waarin hulle veertien geword het, die skool bywoon, ongeag hulle skolastiese prestasie of die vlak van vordering wat hulle bereik het. Opleiding is voorsien op die basis van een helfte van die dag vir akademiese vakke, en die ander helfte van die dag vir opleiding in beroepsgerigte vakke. Die leerders sou nie noodwendig hulle akademiese vakke moes slaag nie, maar daar is van hulle verwag om in hulle beroepsgerigte vakke 'n minimum van 50% te behaal om 'n sertifikaat te kon verwerf. Hulle kon 'n standerdse-, standerdsewe- of standerdagt-sertifikaat verwerf ooreenkomstig die peil wat hulle in die beroepsgerigte vak behaal het. Die sertifikaat is geëndosseer met die aantal akademiese vakke wat die leerders geslaag het. (Van Rensburg 1978:82).

By die akademiese opleiding is taalonderrig veral belangrik om die leerders toe te rus om hulself in 'n gesprek en in skryfvaardigheid te kon handhaaf. Die praktiese deel van die opleiding het

onderrig in haarkappery, tik en huishoudkunde vir dogters, en houtwerk, sweiswerk en metaalwerk vir seuns aangebied (Hitchcock 1969:6). Byde die tegniese en die akademiese kurrikulumprogramme is op 'n kontinue basis verfyn en deurlopend aangepas om die leerders op die beste manier te ontwikkel. Sedert 1980 was verskeie spesiale klasse by primêre skole in die provinsie met die onderrig van die leerders besig en kon sekondêre skoolopleiding by vyf skole gevolg word.

Namate die leerders in die spesiale onderwys in Natal toegeneem het, het die probleem van doeltreffend opgeleide onderwysers ook groter geword. Tot in 1974 is gebruik gemaak van onderwysers wat kort kursusse gevolg het. Tans word die voltydse opleiding van onderwysers vir spesiale onderwys by die Durbanse Onderwyskollege aangebied (Van Rensburg 1974:14).

3.4.3 Samevatting

Volgens departementele verslae is die hoofredes vir die stigting en die ontwikkeling van spesiale onderwys in Natal, die behoefte om gestremde leerders op die beste wyse volgens potensiaal vir die toekoms te ontwikkel en om 'n nasorgdiens vir hulle te voorsien. Uit hierdie behoeftes ontwikkel daar geleentheidsklasse en -skole en is skoolsielkundige dienste uitgebrei en besondere kurrikula ontwikkel om die leerders met ernstiger leerprobleme by te staan.

3.5 SPESIALE ONDERWYS IN DIE ORANJE-VRYSTAAT

3.5.1 Pionierswerk tot 1920

Met die aanvaarding van Ordonnansie 29 van 1905 wat skoolbesoek verpligtend gemaak het, sou skoolrade in die Oranje-Vrystaat die toekomstige beheer oor die skoolbywoning van onder andere verstandelik gestremde leerders moes uitoefen. Kragtens die mag deur die wet verleen, sou slegs skoolrade kon besluit of 'n kind vanweë sy of haar verstandelike onvermoë van skoolplig onthef mag word al dan nie (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag van 1905, 1906:186-187).

In daardie stadium van die onderwysontwikkeling in die provinsie het die verstandelik gestremde leerders saam met akademiese presteerders in die hoofstroom van die onderwys hulle onderrig ontvang.

In 1907 is daar vir die eerste keer met 'n stelsel van praktiese opleiding begin toe minder be-
gaafde seuns met 'n praktiese aanleg binne akademiese skole opgelei is (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag 1907, 22). Oor die besondere opleiding wat die seuns ontvang het, vermeld die Direkteur van Onderwys in 1908 dat dit die seuns se peil van praktiese ontwikkeling saam met die akademiese opleiding verbeter het (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag, 1908:7). Hierdie benadering om verstandelik gestremde leerders binne die hoofstroom van die onderwys op te lei, het tot in 1921 voortgeduur.

3.5.2. Die ontwikkeling van spesiale onderwys tussen 1921 en 1949

Met die benoeming in 1921 van die eerste mediese inspekteur vir onderwys in die provinsie, is daar alreeds gewerk in die rigting van spesiale klasse vir verstandelik gestremde leerders in primêre skole. Die mediese inspekteur (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag, 1921:59) het by daardie geleentheid aanbeveel dat gevallestudies van moontlike kandidate uitgevoer behoort te word om hulle konsentrasievermoë, denkvermoë en die peil van opvoedbaarheid waartoe hulle in staat was, vas te stel. Sodoende sou doeltreffende opleiding vir sulke kandidate beplan kon word.

Namate die onderwys in die Vrystaat uitgebrei het, het die vraagstuk oor verstandelik gestremde leerders se opleiding ook in erns toegeneem. In 1925 het die mediese inspekteur (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag van, 1924, 1925:53) aangedui dat spesiale onderrig vir die "abnormale" kind 'n vraagstuk was wat in die Vrystaat maar nog onopgelos gebly het en dat die verstandelik gestremde leerders 'n struikelblok vir die akademiese vooruitgang binne die gewone skole was.

Dit was eers in 1936 dat daar daadwerklik pogings aangewend is om spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in dié provinsie te ontwikkel. Vier inspekteurs van skole en 'n skoolsielkundige is toe aangewys om feite oor die behoefte aan personeelontwikkeling vir spesiale onderwys en die soort kursus vir die opleiding van leerders in te win (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag, 1936:12).

Hierna het die ontwikkeling van spesiale onderwys op die primêreskoolvlak vinniger plaasgevind. In 1938 is etlike onderwysers op die kort termyn opgelei om verstandelik gestremde leerders in die primêre skole van die provinsie afsonderlik van die res van die skoolgaande leerlinge te onderrig (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag 1940:26-30). Die kurrikulum wat hulle gevolg het, het 'n goeie balans tussen die akademiese en die praktiese vorming van die leerders verseker.

Die leerders sou in die twee landstale, rekenkunde, sosiale studie, gesondheidsleer, godsdiens, liggaamlike opvoeding, praktiese kuns, houtwerk, metaalwerk, naaldwerk en huishoudkunde onderrig word. Die beste uit verskeie metodes om by die omstandighede van die individuele leerders en die leerstof aan te sluit, kon aangewend word. Die onderwys sou konkreet, beroepsgerig en aanskoulik wees (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Leerplanne vir aanpassingsklasse en hulpklasse 1957:1).

3.5.3 Die stigting en uitbreiding van spesiale sekondêre skole na 1950

Na aanleiding van 'n verslag van die Pretorius-Kommissie in 1951, kon die spesiale opleiding wat verstandelik gestremde leerders op die primêreskoolvlak ontvang het, ook na die sekondêreskoolvlak uitgebrei word (Behr 1966: 283). Daarvolgens sou die leerders wat tot hulle vyftiende jaar in spesiale klasse in primêre skole

opleiding ontvang het, tot hulle sestiende of sewentiende jaar in spesiale sekondêre skole opgelei word (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Leerplanne vir spesiale skole 1957:40).

Die eerste spesiale sekondêre skool is in 1957 in Bloemfontein geopen. Daar kon die leerders dié soort opleiding ontvang wat hulle in staat sou stel om 'n heenkome in handvaardigheidsberoepe te vind. Die kurrikulum sou ten opsigte van die akademiese ontwikkeling opleiding verskaf in die twee amptelike tale, rekenkunde en sosiale studie (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag van 1957, 1958:84). In daardie stadium kon leerders 'n beroepsertifikaat (standerd ses) verwerf om daarna in dié soort werk waarvoor hulle opgelei is, in 'n nywerheidsberoep geplaas te word. In 1965 is die kursus tot by standerd sewe uitgebrei, sodat geskikte leerders ná hulle skoolopleiding 'n vakleerlingskap sou kon volg. Die kurrikulum is ook verbreed om die vakke haarkappery, tik en kantoorpraktyk in te sluit (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag 1965:38).

Die kwessie van onderwyseropleiding het aandag geniet toe daar vanaf 1962 by die Bloemfonteinse Onderwyskollege met 'n opleidingskursus begin is om personeel vir dié onderwys te voorsien (Linde, 14 Oktober 1981: Telefoniese gesprek).

Vanaf 1970 is die spesiale sekondêre onderwys in die Oranje-Vrystaat in so 'n mate ontwikkel dat opleiding by sewe spesiale skole aan 1582 leerders voorsien is. By dié skole kon die leerders een van die tegniese vakke te wete houtwerk, metaalwerk, sweiswerk, spuitverfwerk, duikklopwerk, naaldwerk, huishoudkunde, haarkappery of tik volg wat deur 'n algemene akademiese opleiding gerugsteun is (Oranje-Vrystaat-Onderwysdepartement: Direkteur van Onderwys se verslag 1970:80).

Na 1970 het verdere kurrikulumvernuwing en vakontwikkeling gevolg en het groter konsolidasie van die spesiale sekondêre onderwys in die provinsie voorgekom. Sedert 1980 is daar nader aan die beginsel beweeg om eenvormigheid saam met ander spesiale sekondêre skole in die RSA te bewerkstellig.

3.5.4 Samevatting

Uit die voorafgaande blyk dit dat die hoofdoel van die aanbieding van spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes in die Vrystaat is om 'n sisteem te voorsien om stadige leerders akademies, tegnies, persoonlik en sosiaal met 'n besondere kurrikulum vir toekomstige beroeps- en gemeenskapstoetrede voor te berei. Vir die doel het onderwyskundiges vroeër in die hoofstroom van die onderwys ook vir verstandelik gestremdes praktiese klasse aangebied. Later is spesiale klasse en -skole gestig waar die leerders afsonderlik en met behulp van geskikte kurrikula deur spesialiste in hul vakgebied vir die toekoms voorberei is.

3.6 DIE HUIDIGE KURRIKULUMPRAKTYK IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

3.6.1 Inleiding

Die strewe na 'n eenvormige stelsel vir onder andere die spesiale onderwys in die R S A val saam met bepaalde onderwyswette:

- * Wet 39 van 1967 : Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (22 Maart 1967, Kaapstad).
- * Wet 40 van 1967 : Die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys (22 Maart 1967, Kaapstad).
- * Wet 41 van 1967 : Die Wet op Onderwysdienste (22 Maart 1967, Kaapstad).
- * Wet 76 van 1984 : Die Wet op die Nasionale Beleid van Algemene Onderwysake.

Hierdie wette lui 'n nuwe bedeling in die Suid-Afrikaanse onderwys in, wat ook ten opsigte van spesiale onderwys tot meer verantwoordelike en doeltreffender onderwys sou lei. In plaas van die ou verdeelde onderwysbeheer by die onderskeie provinsies, stel hierdie wette 'n lewensvatbare eenvormige nasionale stelsel van onderwys in die vooruitsig.

3.6.2 Die reorganisasie van spesiale sekondêre onderwys aan verstandelik gestremde leerders

Met die oog op groter eenvormigheid in spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes, is die volgende beginsels op grond van aanbevelings deur die Komitee van Onderwyshoofde in 1978 bekragtig, aangepas en in werking gestel en word tans nog so aanvaar:

- * Verstandelik gestremde leerders word vanaf 12 jaar en jonger as junior verstandelik gestremd beskou en hulle kan onderrig in spesiale klasse by primêre skole ontvang.
- * Verstandelik gestremde leerders van 12 jaar en hoër kan onderwys in geskikte spesiale sekondêre skole ontvang, ooreenkomstig hulle vermoëns in skolastiese en beroepsgerigte vakke.
- * Skoolbesoek is verpligtend vir verstandelik gestremde leerders tot aan die einde van die jaar waarin hulle 'n kursus voltooi of die leeftyd van 20 jaar bereik.
- * Leerders wat die ouderdom van 16 jaar bereik en gereed geag word om die skool te verlaat kan, op aanbeveling van die Onderwysdepartement, van skoolplig onthef word (Volksraad- Debatte, Hansard nommer 5, 1978:2037).

Die Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid (Volksraad), (Wet 103 van 1986) het onderwyswetgewing 'n stap verder gevoer ten einde aan die aanbevelings van die RGN-verslag oor die verdere ontwikkeling van die onderwys in die RSA uitvoering te gee. Vir spesiale onderwys aan verstandelik gestremde leerders beteken die Wysigingswet dat:

- * afsonderlike provinsiale beheer oor spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes opgehef word;

- * 'n eenvormige stelsel van spesiale onderwys in die Republiek ingestel word;
- * die vier provinsies doeltrefferder sal kan koördineer om sillabusse vir spesiale onderwys na te vors, aanbevelings daaroor te maak en dit te verbeter;
- * die beheer en voorsiening van onderrigmateriaal, fasiliteite, leerstof, ensovoorts, vir spesiale onderwys beter gekoördineer kan word; en dat
- * daar 'n behoorlike basis geskep is vir interdepartementele beplanning en oorlegpleging namate verdere vernuwning en ontwikkeling in spesiale onderwys dit vereis.

Vanuit hierdie perspektief en op grond van bestaande kurrikulumkennis oor spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes is 'n breë kurrikulum op 'n eenheidsgrondslag ontwikkel en die leerinhoud vir die onderrig hersien en aangepas. Die voorgestelde sekondêre kursus vir spesiale sekondêre skole strek tans in sy geheel oor vyf jaar, waarvan die eerste twee jaar oriënteringsonderwys is. Van nader beskou, blyk dit dat die volledige sekondêre kursus vir elke skoolvak in vyf standers ingedeel word. Die leerders kan na gelang van hulle aanleg en vermoë vinniger vorder in sommige vakke as in ander. Aan die einde van die kursus kan 'n leerder byvoorbeeld in sekere vakke tot by stander agt vorder terwyl daar in 'n ander vak 'n laer kwalifikasie behaal kan word (Departement van Nasionale Opvoeding, Inligtingstuk oor spesiale onderwys, 1978 :3).

Die onderrigtyd van die akademiese en tegniese vakke word in 'n verhouding van 50 : 50 verdeel, terwyl die lengte van die skoolweek op 25 uur en 30 minute vasgestel is. Tabel 3.2 gee 'n uiteensetting van die verpligte akademiese vakke en die verwagte weeklikse periodetoekening in elke vak.

TABEL 3.2 : Verpligte akademiese vakke en die minimum periodetoekenning

VERPLIGTE AKADEMIESE VAKKE	PERIODETOEKENINGS VAN 30 MINUTE PER WEEK
<u>Eksamenvakke:</u>	
Eerste Taal	6 x 30
Tweede Taal	5 x 30
Wiskunde	4 x 30
Geskiedenis / Aardrykskunde	2 x 30
Wetenskap (waarby Higiëne ingesluit is)	2 x 30
<u>Nie-eksamenvakke:</u>	
Godsdiensonderrig	2 x 30
Liggaamlike Opvoeding	1 x 30
Klasmusiek (Sang)	1 x 30
Jeugweerbaarheid	1 x 30
Voorligting	1 x 30
TOTAAL	12½ uur per week

(Departement van Nasionale Opvoeding, Inligtingstuk oor spesiale onderwys, 1978:4)

By die meeste spesiale sekondêre skole (Kaapland uitgesluit) gebruik die opvoeders twee oriënteringsjare om aan die leerders inligting oor die moontlike tegniese vakkeuses vir verdere opleiding te gee. Die eerste oriënteringsjaar gee aan die leerders 'n geleentheid om basiese handgereedskap en materiaal in die verskillende vakgebiede te leer ken en om eenvoudige artikels te maak. Die tweede oriënteringsjaar is 'n verkenningjaar waar die leerders geleentheid kry om kennis te maak met al die tegniese vakke wat 'n betrokke skool aanbied. Vanaf hulle derde skooljaar spesialiseer die leerders drie jaar lank in een tegniese vak wat kan lei tot beroepsontwikkeling ná hulle skoolkursus voltooi is. Tabel 3.3 en tabel 3.4 gee onderskeidelik 'n uiteensetting van die onderskeie vakgroepe vir dogters en seuns wat deur die Komitee van Onderwys hoofde vir spesiale onderwys aanbeveel word en waaruit 'n skoolkurrikulum ooreenkomstig beskikbare fasiliteite en akkommodasie saamgestel kan word.

TABEL 3.3 : Beroepsgerigte vakgroepe en vakke vir dogters

BEROEPSGROEP	VAKKE	PERIODE
Huishoudkundige dienste	Huishoudkunde Naaldwerk en kleding Verpleegassistentwerk Inrigtingsbestuur	Vyf ure per dag op alternatiewe dae : 12 uur en 30 minute per week oor 'n tydperk van 14 dae
Monteerwerkdienste	Monteerwerk	
Handel en ander dienste	Winkelpraktyk Kantoorpraktyk Haarkapperassistentwerk Tik (standaard)	

(Syllabus vir Inrigtingsbestuur : omsendbrief L 16/3/14/6 1980; Syllabus vir Tik standaardgraad : omsendbrief L 16/3/14/18 1991; Departement Nasionale Opvoeding, Inligtingstuk oor spesiale onderwys, 1978:4-6).

TABEL 3.4 : Beroepsgerigte vakgroepe en vakke vir seuns

BEROEPSGROEP	VAKKE	PERIODE
Metaalwerkdienste	Paswerk en Masjinerie Sweiswerk Plaatmetaalwerk	Vyf ure per dag op alternatiewe dae : 12 uur en 30 minute per week oor 'n tydperk van 14 dae
Motorvoertuigherstel-werkdienste	Duikklopwerk Spuiterwerk Motorvoertuigherstelwerk (sonder duikklop en spuitverfwerk) Motorvoertuigherstelwerk (met duikklop en spuitverfwerk)	
Bouwerkdienste	Houtbewerking Steenmessel- en pleisterwerk Skilderwerk Loodgieterswerk	
Handel en ander dienste	Haarkapperassistentwerk Winkel- en kantoorpraktyk Magasynmeesterswerk	

(Departement Nasionale Opvoeding, Inligtingstuk oor spesiale onderwys, 1978:4-6)

Beleidsbesluite oor punttoekenning vir die akademiese en tegniese eksamenvakke en die slaagvereistes, berus by die Komitee van Onderwyshoofde. Hulle beslissing hou verband met die noodsaaklikheid dat die verskillende uitvoerende onderwysdepartemente dieselfde beleid ten opsigte van die uitreiking van sertifikate vir die spesiale onderwys sal handhaaf. Tabel 3.5 gee 'n uiteensetting van die eksamenvakke en die geldige punttoekenning vir dié vakke soos dit in 1990 bepaal is.

TABEL 3.5 : Puntetoekenning vir eksamenvakke

VAKKE	PUNTE
Praktiese vakke	600
Afrikaans/Engels Eerste Taal	200
Afrikaans/Engels Tweede Taal	150
Wiskunde	100
Geskiedenis/Aardrykskunde	100
Algemene Wetenskap	100

(Omsendbrief L16/3/14 1990)

Om 'n standaard te kan slaag en 'n sertifikaat te verwerf, moet 'n leerling sy vakke soos volg slaag:

- * Een taal.
- * Een van die volgende: 'n tweede taal, wiskunde, algemene wetenskap of geskiedenis/aardrykskunde.
- * Een praktiese vak wat 600 punte tel of enige twee ander vakke.

Die slaagsyfer vir die praktiese vak is 50% en vir alle ander vakke 33 1/3% (Omsendbrief L16/3/14 1990).

Die verantwoordelikheid om onderwyssake van spesiale sekondêre skole vir die verstandelik gestremdes deurlopend toekomsgerig te ontwikkel, berus by die kurrikulumkomitee vir spesiale onderwys wat onder die opdrag van die Komitee van Onderwyshoofde funksioneer (Terblanche 1991:5). Hierdie komitee moet onder andere oor die volgende aangeleenthede navorsing doen:

- * die hersiening, evaluering en saamstel van sillabusse;
- * die vertolking van sillabusse;
- * die implementering van differensiasie in sillabusse;
- * die korrelasie tussen vakopleiding en werkseleenthede;
- * eksaminering, toetsing en sertifisering;
- * leerinhoude en handboeke;
- * apparaat, hulpmiddels, fasiliteite, ensovoorts.

Deur van deskundiges, vakkomitees, skole of ander onderwysdepartemente se ervaring en kennis gebruik te maak, word daar oor 'n wye front saamgewerk om 'n beter onderwysbedeling vir die spesiale onderwys in die hand te werk (Vosloo, telefoniese gesprek 25 September 1990).

3.6.3 Toekomstige ontwikkeling

In die era van vernuwing wat op die onderwys in die RSA wag, blyk dit dat 'n nuwe onderwysbedeling ook vir spesiale onderwys onafwendbaar is. In die lig van die feit dat daar tans groot agterstande vir onderwysvoorsiening by dele van die bevolking is en omdat spesiale onderwys geweldig duur is, sal dit volgens Terblanche (1991:9) in die toekoms nie verder moontlik wees om die omvattende stelsel van gedifferensieerde spesiale opleiding wat tans bestaan net so aan álmal te voorsien nie.

Met die oog op die veranderlikheid van die spesiale sekondêre onderwys in die toekoms, word die volgende ontwikkelings as moontlikhede vir die toekoms in die vooruitsig gestel:

- * om spesiale onderwys nader aan hoofstroomonderwys te bring;
- * om kernsillabusse vir die verskillende vakke toekomsgerig te hersien en te herstruktureer;
- * om 'n aanvullende onderrigjaar in te stel waarin vakke aangebied word wat tot standerd agt (laer graad) kan lei;
- * om te oorweeg om vakke direk by die N1-kursusse van Tegniese Kolleges te laat aansluit; en
- * om spesialeskoolleerlinge na 'n kort basiese opleiding direk in die arbeidsmark werkervaring te laat opdoen (Terblanche 1991:1 -16).

Samevattend blyk uit die voorafgaande dat die hoofdoel van die aanbieding van spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes in die RSA in die toekoms moontlik gaan verander en dat daar enersyds rekening gehou sal moet word om 'n groepering leerders van slegs basiese opleiding te voorsien wat hulle in staat sal stel om direk in die arbeidsveld vakwerk te verrig of om 'n tuisnywerheid te skep. Andersyds sal leerders met potensiaal voortgesette akademiese en tegniese skoling kan ontvang wat tot verdere ontwikkeling in hulle vakgebied kan lei.

3.7 SINTESE

Omdat onderwys tot ontwikkeling en vooruitgang verbind is, gaan dit altyd met verandering en aanpassing gepaard. Die gegewens in hoofstuk drie oor die verloop van die kurrikulum by spesiale onderwys in die RSA, illustreer in watter mate kurrikulumverandering, -aanpassing en -vernuwing die resultaat van plaaslike en buitelandse beïnvloeding is, soos dit deurlopend deur onderwysdepartemente, studiekomitees en regeringsinstansies onderneem is tot uitbouing van die spesiale onderwys plaaslik.

By die plaaslike ontwikkeling van die spesiale sekondêre onderwys, word die oorsese invloed weerspieël in die strewe om eers op die primêre vlak 'n besondere kurrikulum te ontwikkel, van waaruit die sekondêre skoolfase later ontwikkel.

Die verwysing na metodes om moontlike verstandelik gestremdes te identifiseer en die stelselmatige ontwikkeling van spesiale sekondêre skole later, blyk ook besliste boustene te wees wat die toekomstige kurrikulumontwikkeling in die spesiale onderwys in die RSA sal rig.

Daar sal vervolgens in hoofstuk vier 'n teoretiese oorskou oor kurrikulumontwikkeling gegee word sodat bestaande kurrikuleringspraktyke in spesiale onderwys daarteen geëvalueer kan word.

BRONNELYS

1. BARNARD, S.S. & A.G. COETZEE 1976. Blankeonderwys van Kaapland tot Transvaal. Potchefstroom : Pro Rege-Pers. 273p.
2. BEHR, A.L. 1966. Education in South-Africa. Pretoria : J.L. van Schaik. 469p.
3. BOTHA, S.P. Augustus 1981. Gestremdheid strem nie. Volkshandel, jaargang 42, no. 6, 4-6.
4. DEPARTEMENT VAN MANNEKRAGBENUTTING 1982. Verslag van die Werkkomitee insake Benutting van Gestremdes. Pretoria. Bladsye nie vermeld nie.
5. DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING 1978. Spesiale onderwys in spesiale skole. Inligtingstuk ter uiteensetting van die onderwysstelsel, 1-48.
6. DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING 1980. Ligging en adresse van spesiale skole in Suid-Afrika. Inligtingstuk ter uiteensetting van die verspreiding van skole. Bladsye nie vermeld nie.
7. DU TOIT, P.S. 1969. Opvoedkundige studies. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers. 407p.
8. DU TOIT, P.S. 1976. Onderwys in Kaapland 1652-1975: 'n Historiese oorsig. Pretoria: J.L. van Schaik.
9. HEYNS, N.J. 1948. Die spesiale klasse in die Kaapse onderwysdepartement - 'n eksperimentele studie en kritiese beskouing. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 229p.
10. HITCHCOCK, F.S. Desember 1969. 'n Dinamiese nuwe skool. N.E.O.N., Bladsye nie vermeld nie.
11. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1919. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1918. Kaapstad.
12. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1920. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1919. Kaapstad.
13. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1930. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1929. Kaapstad.
14. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1958. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1957. Kaapstad.

15. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 20 Mei 1980. Omsendbrief L.16/3/14/6 insake sillabus vir inrigtingsbestuur vir spesiale skole. Kaapstad.
16. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 22 Mei 1986. Onderwysgaset. Kaapstad.
17. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 8 November 1990. Omsendbrief L.16/3/14 insake puntetoekenning en slaagvereistes in spesiale skole. Kaapstad.
18. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 23 Julie 1991. Omsendbrief L.16/3/14/18 insake sillabus vir tik (gewone en standaardgraad) in spesiale skole. Kaapstad.
19. LINDE, J.H. 14 Oktober 1981. Skoolhoof, Dr. Böhmer-Skool, Oranje-Vrystaat-Onderwysdepartement. Telefoniese gesprek.
20. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1910. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1910. Pietermaritzburg.
21. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1917. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1916. Pietermaritzburg.
22. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1918. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1917. Pietermaritzburg.
23. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1928. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1927. Pietermaritzburg.
24. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1930. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1929. Pietermaritzburg.
25. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1934. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1932. Pietermaritzburg.
26. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1945. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1940. Pietermaritzburg.
27. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1966. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1965. Pietermaritzburg.
28. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1968. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1967. Pietermaritzburg.
29. NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1975. Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1974. Pietermaritzburg.

30. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1906. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1905. Bloemfontein.
31. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1907. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1907. Bloemfontein.
32. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1908. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1908. Bloemfontein.
33. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1921. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1921. Bloemfontein.
34. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1925. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1925. Bloemfontein.
35. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1936. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1936. Bloemfontein.
36. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1940. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1939-1940. Bloemfontein.
37. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1957. Leerplanne vir aanpassingsklasse en hulpklasse. Bloemfontein.
38. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1957. Leerplanne vir spesiale skole. Bloemfontein.
39. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1958. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1957. Bloemfontein.
40. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1965. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1965. Bloemfontein.
41. ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT 1970. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1970. Bloemfontein.
42. PISTORIUS, P. 1982. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Regepers. 373p.
43. POTGIETER, F.J. & C.B. SWANEPOEL 1968. Temas uit die historiese pedagogiek. Pretoria : J.L. van Schaik.
44. RICKETT, D.H. 1971. The evolution of full-time vocational education for white pupils in the Cape Province and contemporary problems related therewith. Ph.D.-thesis, University of Cape Town. 502p.

45. TENNANT, H. & E.M. JACKSON 1906. Statutes of the Cape of Good Hope : 1865 - 1905, vol. 3. Cape Town : Cape Times. 1894 - 1905.
46. TERBLANCHE, J.D.V. 3 Augustus 1991. Toespraak deur die Superintendent-Generaal van die Departement Onderwys en Kultuur, Administrasie : Volksraad by geleentheid van die saamtrek van die Belangegroep : Spesiale Onderwys van die Transvaalse Onderwysvereniging. Pretoria. 16p.
47. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1933. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1932. Pretoria.
48. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1934. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1933. Pretoria.
49. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1938. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1937. Pretoria.
50. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1939. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1938. Pretoria.
51. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1953. Omsendbrief nommer 69 insake afwykende kinders en spesiale klasse by skole. Pretoria.
52. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1956. Verslag van die Direkteur van Onderwys vir die jaar geëindig 1955. Pretoria.
53. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1961. Leerplanne vir akademiese vakke by spesiale skole. Pretoria.
54. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1970. Leerplanne vir beroepskundige vakke by spesiale skole. Pretoria.
55. UNIE-ONDERWYSDEPARTEMENT 1945. Verslag van die Interdepartementele Komitee oor Afwykende Kinders. Pretoria.
56. VAN RENSBURG, G. September 1974. Instelling van 'n kursus in spesiale onderwys aan die Durbanse Onderwyskollege. N.E.O.N. Bladsye nie vermeld nie.
57. VAN RENSBURG, J. 1978. Onderwys en loopbane in Suid-Afrika. Pretoria : Erudita. Bladsye nie vermeld nie.
58. VOLKSRAAD 1978. Volksraad-Debatte. Eerste sitting van die Sesde Parlement. Staatsdrukker.

59. VOLKSRAAD 1986. Wette van die Republiek van Suid-Afrika-onderwys, uitgawe 20 van 1986.
 60. VOSLOO, P.C. 25 September 1990. Kaaplandse Onderwysdepartement. Telefoniese gesprek
 61. WET OP BEROEPSONDERWYS EN SPESIALE SKOLE (WET 29 VAN 1928).
 62. WET OP SPESIALE SKOLE (WET 9 VAN 1948).
 63. WET OP NASIONALE ONDERWYSBELEID (WET 39 VAN 1967).
 64. WET OP GEVORDERDE TEGNIESE ONDERWYS (WET 40 VAN 1967).
 65. WET OP ONDERWYSDIENSTE (WET 41 VAN 1967).
 66. WET OP DIE NASIONALE BELEID VAN ALGEMENE ONDERWYSSAKE (WET 76 VAN 1984).
 67. WYSIGINGSWET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID (VOLKSRAAD) (WET 103 VAN 1986).
-

HOOFSTUK IVBLADSYETEORETIESE BESKOUINGE OOR DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

69 - 125

4.1	INLEIDING	71
4.2	DIE VERBAND TUSSEN OPVOEDING EN KURRIKULUMONTWIKKELING	71 - 72
4.3	BEGRIPSVERKLARINGE	72 - 83
4.3.1	Kurrikulum	72
4.3.2	Skoolkurrikulum	77
4.3.3	Vaksillabus	78
4.3.4	Vakkurrikulum	80
4.3.5	Kurrikulering	81
4.3.6	Kurrikulumontwikkeling	82
4.4	DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	83 - 118
4.4.1	Enkele sienswyses oor die verteenwoordigende fases van kurrikulumontwikkeling	83
4.4.2	Kurrikulumontwerp	86
4.4.2.1	Die ordekarakter van kurrikulumontwerp	86
4.4.2.2	Strukturele samehang	87
4.4.2.3	Opvattings oor modelle vir kurrikulumontwerp	89
4.4.2.4	Die invloed van kurrikulumontwerp in die onderrigleerpraktik	91
4.4.3	Kurrikulumdisseminasie	100
4.4.3.1	Begripsverklaring en doelstellings	100
4.4.3.2	Houdings van teikengroepe teenoor verandering en verandering	101

4.4.3.3	'n Werkwyse om kurrikulumdisseminasie teweeg te bring	102
4.4.3.4	Samevatting	103
4.4.4	Kurrikulumimplementering	104
4.4.4.1	Begripsverklaring	104
4.4.4.2	Faktore vir suksesvolle kurrikulumimplementering	104
4.4.4.3	Die implementeringsproses	105
4.4.4.4	Enkele bepalende aspekte om die implementeringsproses in die skoolpraktyk te bevorder	106
4.4.4.5	Die proses van terugvoering en herbeplanning	108
4.4.4.6	Samevatting	109
4.4.5	Kurrikulumevaluering	109
4.4.5.1	Begripsverklaring	109
4.4.5.2	Leerdergerigte evaluering	111
4.4.5.3	Kurrikulumgerigte evaluering	111
4.4.5.4	Evalueringswyses	113
4.4.5.5	Funksies van kurrikulumevaluering	117
4.4.5.6	Kriteria vir kurrikulumevaluering	117
4.4.5.7	Samevatting	118
4.5	SINTESE	118 - 119
*	BRONNELYS	120 - 125

HOOFSTUK IV

TEORETIESE BESKOUINGE OOR DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

4.1. INLEIDING

Die opvoedingstaak van onderwysers en onderwysleiers gaan met verantwoordelikheid gepaard. Daarom is dit vir elke onderwyser belangrik om kennis oor die nuutste ontwikkeling in die onderwys op te doen. Kennis van kurrikulumaangeleenthede is trouens ook 'n aktuele saak, aangesien kurrikulumontwikkeling 'n omvangryke en komplekse proses is met wye implikasies vir die onderwys. Om effektief hierby betrokke te kan raak, moet onderwysers noodwendig daarvoor besin (Carl 1987: 300). In die lig hiervan is die doel van hierdie deel van die studie om die rol van die onderwyser binne die milieu van kurrikulumontwikkeling onder die soeklig te plaas.

In die lig hiervan is dit nodig om eers bepaalde aspekte oor opvoeding en kurrikulumontwikkeling te ondersoek.

4.2 DIE VERBAND TUSSEN OPVOEDING EN KURRIKULUMONTWIKKELING

Opvoeding is 'n alomvattende menslike aktiwiteit wat wêreldwyd aangetref word. Dit is 'n aktiwiteit van bemoeienis tussen 'n volwasse en 'n onvolwasse persoon met die doel om laasgenoemde na geestelike en verstandelike volwassenheid te lei.

Calitz (1967:2) en De Vries (1990:214) vertolk opvoeding as die vormende invloed van moraal, sedes, gebruike, kultuurbesit en sosiale aangeleenthede wat van die fisiese en sosiaal-kulturele omgewing af uitgaan om leerders te vorm. Van nader beskou, blyk dit dat opvoeding 'n primêre en 'n sekondêre opvoedingsfunksie het (Krüger 1980:2-5). In die primêre opvoedingsituasie is die ouers vir die opvoeding van hul kinders aanspreeklik, om hulle aan die hand van die kultuur-inhoude van die betrokke gemeenskap op te voed. In die sekondêre opvoedingsituasie word daar in die skool op formele wyse aan die hand van 'n kurrikulum rekenskap gegee van leerervarings en leerinhoude. In hierdie fase sal opvoeders dan intensioneel deur middel van die skoolkurrikulum kennisbeleving ontsluit en ook nie-intensioneel in die ervaringslewe van leerders ingryp om sekere sedelike en sosiale standaarde aan hulle uit te wys. Op hierdie wyse dra die moderne skool nie net kennis aan leerders oor nie, maar fasiliteer dit ook waardevolle ervarings.

In die opvoedingsituasie verwag die redelike ouer en die gemeenskap dus dat aanvaarde religieuse, morele, etiese, estetiese, sosiale en ekonomiese waardes deur middel van die skoolkurrikulum aan die leerders oorgedra sal word en dat hulle ook gestimuleer sal word om produktief te redeneer, te analiseer en te skeep (Smit 1966:94-95; Boyd-Barrett 1973:27).

Die opvoeding van verstandelik matig gestremde leerders reik na dieselfde opvoedingsdoel as die wat vir leerders in die hoofstroom van die onderwys gestel word. Opvoeders van hierdie leerders moet egter gepaste onderwysbeginsels toepas en kennisbeleving en ervarings betekenisvol vir hulle ontsluit. So moet onder andere die bereikbaarheid van doelstellings altyd voor oë gehou

word en moet spesifieke metodes aangewend word om begrippe in te skerp. Die onderrig moet stapsgewys verloop en leerders moet deur herhaling stelselmatig gelei word om intellektuele insig te verwerf en taalbeheer te ontwikkel. Dit is ook belangrik om 'n sin vir ekonomiese verantwoordelikheid (met die oog op 'n beroepslewe) tuis te bring en om 'n begrip van religieuse, estetiese en sedelike waardes by die leerders te vestig (Gerber 1985:132-133).

Teen hierdie agtergrond kan begryp word waarom ouers die opvoedingstaak nie self geheel kan uitvoer nie. Die fisieke, sosiale en kulturele eise van die mensdom en die aanspraak van die leerders op persoonlike vorming en sinbeleving strek wyd en beklemtoon die noodsaaklikheid van opvoedingsinrigtings. In opvoedingsinrigtings bring professioneel opgeleide volwassenes kennis, kultuurinhoude en geestelike waardes by die leerders tuis na gelang van hulle behoeftes (Hill 1974b:2).

Uit voorafgaande is dit duidelik dat effektiewe kurrikulumontwikkeling kan bydra tot sinvolle opvoeding wat ook matig gestremde leerders betref. Die noodsaaklikheid om relevante kurrikula dus daar te stel, is soveel groter.

Om rigting aan die verdere verloop van die studie oor kurrikulumontwikkeling te gee, word daar vervolgens na enkele begripsverklarings gekyk.

4.3 BEGRIPSVERKLARINGE

Elke opvoeder wat in die onderwys 'n studie oor kurrikulumteorie onderneem, sal voorafkennis van die betekenis van sekere basiese begrippe moet inwin om daarvolgens hulle opvoedkundige betrokkenheid en verantwoordelikheid in verband met hulle kurrikulumtaak te begryp en na te kom. Die volgende sleutelbegrippe word vervolgens oorsigtelik bespreek:

- * Kurrikulum.
- * Skoolkurrikulum.
- * Vaksillabus.
- * Vakkurrikulum.
- * Kurrikulering.
- * Kurrikulumontwikkeling.

4.3.1 Kurrikulum

Die literatuur toon duidelik dat daar 'n wye verskeidenheid interpretasies aan die begrip kurrikulum gegee word. Carl (1986:14-17) wys duidelik op hierdie moontlikhede. Terme soos sillabus, breë kurrikulum, vakkurrikulum, kursuskurrikulum, mikrokurrikulum en fasekurrikulum word elkeen dikwels deur middel van die begrip "kurrikulum" benoem.

'n Kurrikulum as opvoedkundige verskynsel is lank reeds aan die onderwys bekend. Die Griekse wysgeer Aristoteles (Tanner & Tanner 1980:3) was in sy tyd al begaan oor 'n geskikte kurrikulum, soos blyk uit sy standpunt: *"As things are ... mankind are by no means agreed about the things to be taught ..."*. Tanner en Tanner (1980:3) verduidelik dat dié term as sodanig eers in die negentiende eeu as 'n aanvaarde begrip in die *Oxford English dictionary* opgeneem en verklaar word. Die werklike betekenis van dié begrip is egter veral in die moderne onderwys gesetel. Hill (1974a:55) verduidelik dat kurrikulum hoofsaaklik 'n afleiding van die Latynse woord *Currere* is wat verwys, na die handeling om in bane te beweeg. Vanuit 'n opvoedkundige standpunt interpreteer hy die term as dat daar volgens 'n bepaalde studiebaan of studieprogram gewerk moet word.

Sönghe (1977:38) beskryf kurrikulering as 'n handeling waar die opvoeder die leerders deur middel van 'n leerplan of leergang "afrig" om deur kennis tot volwassenheid te ontwikkel.

Die bestudering van beskikbare literatuur bring Hill (1974b:8) tot die gevolgtrekking dat opvattinge oor die begrip kurrikulum geweldig uiteenlopend van aard is. So word die term enersyds in verband gebring met enkele onderwerpe vir bestudering, maar andersyds ook met volledig geplande programme wat met kurrikulumsamestelling of kurrikulumhersiening verband hou. Hill vermeld dat dié begrip gedurende die afgelope dekade so wyd in die onderwys en in opvoedkundige literatuur gebruik is, dat dit onmoontlik geraak het om 'n totale begripsverklaring aangaande die term te formuleer of om dit aan die hand van 'n enkele begrip te beskryf.

Tanner en Tanner (1980:6) en Tunmer (1981:31-34) dui aan dat die oorsaak vir so baie verskillende uitsprake oor kurrikulum na die eerste helfte van die twintigste eeu teruggevoer kan word. Op daardie tydstip het 'n algehele omwenteling in die mens se benadering oor die doel van die opvoeding ingetree en is 'n radikale nuwe konsep vir kurrikulum aanvaar. Dié skrywers identifiseer die volgende invloede wat onder andere 'n rol gespeel het:

- * Die invloed van die wetenskap as 'n vak het daartoe gelei dat 'n nuwe benadering oor die konsep van kennis ontstaan het.
- * 'n Herwaardering van kinderopvoeding het tot nuwe navorsing in kinderstudie gelei oor hoe opvoeding behoort plaas te vind.
- * Die verandering in die sosiale orde by groot sosiale gemeenskappe het die behoefte laat ontstaan om die formele skoolstudie sinvol aan die eise van die moderne lewe te koppel.

Na aanleiding van hierdie beskouinge van Tanner en Tanner, en Tunmer kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die meeste van die begrippe en definisies oor kurrikulum maar net 'n gedeelte van die totale begrip verklaar. Om beter perspektief oor die baie opinies aangaande die begrip te verkry, word enkele standpunte van kurrikulumskrywers aangehaal.

Oor die omvattendheid van die begrip sê Carl (1986:14) dat dit al die beplande aktiwiteite en dus ook die vakkursusse wat in 'n gewone skooldag aangebied word, beskryf. Hy sluit die beplande naskoolse aktiwiteite hierby in en sê dat alles wat binne 'n bepaalde sisteem plaasvind, voortdurend bydra om leerders tot volwassenheid te laat ontwikkel. Daar is ook reeds na Carl (1986:14-17) se mening verwys oor watter wye verskeidenheid interpretasies van die begrip "kurrikulum" moontlik is.

Wheeler (1976:11) dui "formele opvoeding" en "informele opvoeding" aan as opvoedingshandelinge van die kurrikulum binne die skool. Die leerders se totale persoonsvorming word aan die hand daarvan gerig. Hy beskryf kurrikulum as: *"... the planned experiences offered to the learner under the guidance of the school ..."*.

Vir Jenkins en Shipman (1976:6) beteken kurrikulum: *"... the formulation and implementation of an educational proposal to be taught and learned within a school or other institution and for which the institution accepts responsibility at three levels: its rationale, its actual implementation, and its effects"*. Volgens hierdie definisie word daar doelbewus en volgens 'n spesifieke sisteem met die leerders gewerk om kennis, vaardigheid en sekere gedragspatrone by hulle tuis te bring.

In die navorsing van Beauchamp en Beauchamp (1967:3) word die kurrikulum voorgehou as 'n geskrewe dokument vir al die skole van 'n betrokke gemeenskap. Dit word dan die onderwysers se taak om toe te sien dat die onderrig in hulle skool, met die kurrikulum as riglyn, die doelstellings nastreef wat in so 'n kurrikulum geïdentifiseer is.

Volgens Maree (1970:228) behoort die moderne kurrikulum, benewens die magdom ander kenmerke wat dit verteenwoordig, bowenal leerinhoud as lewensinhoud aan leerders voor te skryf. Vir hom is die skool die tydelike leefwêreld waar die leerders die verantwoorde weg tot volwassenheid opvoedkundig moet ervaar. Daarom verwag hy dat die kurrikulum in die skool aan die volgende vereistes moet beantwoord:

- * Die kurrikulum moet didakties-pedagogies verantwoord wees.
- * Die kurrikulum moet die bepaalde rigting aandui waarlangs die leerders aan die hand van opvoedingsgebeure tot volle volwassenheid kan kom.

Keith, Blake en Tiedt (1968:4-5) beskou die aktiwiteite wat in die skool georganiseer word en die ervarings wat die leerders in die skool aan die hand van beplande skoolprogramme opdoen om tot volwassenheid te kom, as die ware kurrikulum.

Sover plaas kurrikulumskrywers die begrip kurrikulum binne die konteks van die skoolpraktyk. Carl (1986:15) benadruk die feit dat daar ook buite die skool verskeie kurrikuleringsvlakke en -terreine is wat 'n rol in die kurrikuleringspraktyk kan speel.

Die opvoedkundiges Reid (1978:35), Boyd-Barrett (1980:7-19) en Krüger (1980:11-16) wys onder andere daarop dat die breë gemeenskap 'n kurrikulum beïnvloed omdat hulle lewens- en wêreldbeskouing bepaal hoe hulle kinders se opvoeding in die skoolmilieu gaan verloop.

Mostert (1986:2) en O'Dowd (1990:94-97) wys op die veelvolkige aard van die Suid-Afrikaanse gemeenskap en die kultuurverskeidenheid wat hier aangetref word. Hulle noem dat kurrikula in die toekoms volgens 'n besondere styl kan ontwikkel met die veronderstelling dat daar aan die beginsel van verskeidenheid reg sal geskied. Dit is vir hulle vanselfsprekend dat samelewingsbehoefte soos sosiale, ekonomiese, morele, religieuse en estetiese waardes in kurrikulering 'n beïnvloedende rol gaan speel. In hierdie verband sê O'Dowd (1990:97): *"The challenge will be to create an education system allowing children to receive an education emotionally and culturally acceptable to them and their parents."*

Ook die ouers kan betrek word by die betekenisgewing aan hierdie begrip. Hulle kan as vennote van die staat inspraak hê in die ontwikkeling van die kurrikula. Deur regeringswetgewing word hulle implementeringsreg en opvoedingsopinie regmatig erken in geformuleerde kurrikula. Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967), Die Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 103 van 1986) en Die Wet op Onderwysaangeleenthede (Volksraad) (Wet 70 van 1988), is voorbeelde van wetgewing oor die aanvaarde onderwysbeleid in Suid-Afrika wat gelyke onderwysgeleenthede aan almal waarborg.

In hierdie stadium is dit duidelik waarom die kurrikulum so 'n wye terrein van die menswetenskap dien en waarom kurrikuleerders en opvoeders gekoördineerd moet navors en beplan oor die behoeftes van leerders asook oor wat die aard van die leerproses behoort te wees. Dit is teen die agtergrond van die betrokke lewens- en wêreldbeskouings, kultuurverskeidenheid, samelewingsbehoefte en individualiteit van leerders dat die kurrikulum se verloop bedink behoort te word, voordat dit geïmplementeer word.

In die lig hiervan bepaal die RGN-verslag (1981:50) die volgende determinante as 'n basis vir kurrikulumbepanning:

- * die handhawing en die uitbouing van kultuur;
- * materiële lewenstand;
- * interpersoonlike verhouding;
- * die totale gehalte van die lewensopset;
- * kultuurvariasie en verandering;
- * nasionale en burgerlike verbondenheid;
- * godsdiensoorwegings.

Op grond van die talle standpunte oor die omvattendheid van kurrikulum, onder andere dié van Hill (1975:10-16), Mostert (1986:7-26) en van die Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement (1987:3), kan daar bepaalde algemene kenmerke ten opsigte van 'n kurrikulum aangeteken word. Dit sluit onder andere die volgende in:

- * Die kurrikulum beliggaam die beginsel van voorskriftelikheid.
- * Die lewens- en wêreldbeskoulike word in die kurrikulum verteenwoordig.
- * Die kurrikulum stel didakties-pedagogies erkende inhoude volgens 'n wetenskaplike benadering in die vooruitsig.
- * Die kurrikulum dui die leerinhoude in mindere of meerdere mate volledig aan.
- * Die kurrikulum is 'n sistematies opgestelde dokument wat verband hou met wat onderrig of geleer moet word.
- * Daar kan verskillende omskrywings van kurrikuluminhoud wees.
- * Die begrip kurrikulum verbind ontwikkeling aan kurrikulumtoepassing.
- * Die kurrikulum verwys na sekere doelstellings wat verwesenlik moet word.
- * Die kurrikulum moet 'n opvoedingsideaal verteenwoordig (ooreenkomstig geestelike, fisieke en sosiaal-kulturele eise).
- * Die kurrikulum is die samestelling van 'n onderrigprogram wat met 'n bepaalde doel oor 'n bepaalde tydperk kan strek.
- * Die kurrikulum word by onderwyssake soos voorbereiding, onderrig en evaluering betrek.
- * Die kurrikulum word met onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstegnieke in verband gebring.
- * Die kurrikulum sluit vakke en vakkombinasies in.
- * Die kurrikulum verwys na bepaalde skooltipes.
- * Die kurrikulum kan leerervarings en leeraktiwiteite aandui.
- * Die kurrikulum verteenwoordig die som van wetenskaplike navorsing deur betrokke instansies.
- * Die kurrikulum is die behoorlike beplanning van gedeeltes wat bemeester moet word en dui die verwagte leeruitkomst aan.
- * Die kurrikulum verwys na die daarstelling van geordende en gesistematiseerde kennis.

- * Die kurrikulum staan in verband met die breë organisasie van inhoude.
- * Die kurrikulum het betrekking op geskikte vakinhoude.
- * Die kurrikulum is ook die verantwoordelikheid van die staat en ander belanghebbende gemeenskapsinstellings.
- * Die kurrikulum staan in verband met verantwoordbare selektering van inhoude.

By wyse van opsomming blyk ten slotte uit die voorafgaande dat 'n kurrikulum veral binne die skoolmilieu toegepas en ontwikkel word, wanneer vakhoofde en onderwysers na aanleiding van die skoolkurrikulum hulle vakkurrikulering en mikrokurrikulering voltrek. Dit is egter ook waar dat, wanneer daar oor die begrip kurrikulum besin word, dit nie net op die skool en sy breë funksionering van toepassing is nie, want kurrikulum reik ook uit na breër aangeleenthede buite die skool. So is daar duidelike raakpunte met breë oorhoofse kurrikulumbesluitneming wat op die makrovlak en die mesovlak plaasvind, asook sillabusontwerp, -hersiening en sillabusnavorsing wat afgehandel moet word. Aansluitend hierby, gee Carl (1986:67-84) 'n breedvoerige beskrywing van areas waarop die kurrikulum ter sprake is, te wete wêreld- en lewensbeskouing, onderwyswetgewing, sillabusontwikkeling, skoolkurrikulering, vollediger vakkurrikulering, en die klaskamer. Al hierdie kurrikulumaksies het ten doel om leerders voor te berei om hulself individueel en in groepverband produktief te kan handhaaf, binne die gemeenskap.

4.3.2 Skoolkurrikulum

'n Skoolkurrikulum tree in werking wanneer 'n onderwysdepartement se kurrikulumvoorskrif op skoolvlak uitgevoer word. Walters (1985:1) vermeld dat die skoolkurrikulum 'n inrigtingskurrikulum is waarvolgens kursusse in hulle vaksamestellings by 'n inrigting aangebied word. Die Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement (1987:25) beskryf 'n skoolkurrikulum as *"... a teaching plan or programme which contains at least a view of education, school policy, aims and objectives, a collection of subjects and guidelines for action"*. In die praktyk word daar aanvaar dat die oorhoofse implementering en die verdere ontwikkeling van 'n skoolkurrikulum 'n taak is wat by die skoolhoof van 'n skool en sy leierspan berus. Onder hulle beheer word daar 'n breë skoolkurrikulum ontwerp, indien nodig aangepas ontwikkel, en in werking gestel.

Brennan (1985:120-121) en Carl (1986:161-163) beklemtoon bepaalde aspekte van 'n skoolkurrikulum wat onder 'n skoolhoof en sy leierspan ressorteer. Hulle is verantwoordelik vir die verfyning van die oorhoofse departementele kurrikulumvoorskrif tot 'n doelgerigte en werkbare skoolkurrikulum. Hulle moet ook die doelstellings en doelwitte vir die skoolkurrikulum bepaal en formuleer. Dit is ook die taak van die skoolhoof en die leierspan om voorligting te gee wanneer vakkurrikula beplan word of wanneer breë leerinhoude vir elke vakgebied geselekteer en tot leerstof verwerk moet word. Die skoolhoof en die leierspan beplan ook die indeling van die onderwyspersoneel en die kombinasies van vakke ooreenkomstig die getal leerders en die beskik-

bare fasiliteite van die skool. Ander aspekte van die skoolkurrikulum waaroor 'n hoof en die leierspan moet beslis, sluit in die instelling van nuwe vakke by 'n skool of die afskaffing van bestaande vakke. Hier speel faktore soos wisselende leerlinggetalle of wisselende werksgeleenthede 'n rol. Hulle moet ook leiding gee oor verskillende metodes van onderwys of onderwystegniese wat moontlik in 'n skool aangewend kan word en oor evalueringstegniese om leerders se vordering te bepaal. Hulle moet voorts 'n deurlopende evaluering van die gestelde skoolkurrikulum uitvoer.

Die ideaal is dat die onderwyser ook by al hierdie besluitnemingsprosesse betrek word. In hierdie verband beklemtoon Tunmer (1981:31) en Carl (1986:163) dat onderwysers volledig oor hul kurrikulumtaak ingelig moet wees. Voortgesette personeelontwikkelingseminare, projekte, navorsingsopdragte en kurrikulumbepanningsaktiwiteite is enkele van die programme wat gevolg kan word om onderwysers oor die skoolkurrikulum in te lig.

Kurrikulumskrywers soos Clark en Starr (1981:18), Brennan (1985:118-120), Hill (1985:5-11), Carl (1986:176-182) en inligting wat die Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement verstrek (1987:22-24), gee 'n aanduiding van die inspraak en betrokkenheid wat van onderwysers verwag kan word om 'n skoolkurrikulum doeltreffend te ontwikkel. Hulle moet naamlik deurlopend deelneem aan die beplanning van 'n skool se kurrikulum en die voortdurende evaluering daarvan, en behoort betrokke te raak by die formulering van lesdoelstellings en doelwitte van vakke sodat dit by die algemene skooldoelstellings sal aansluit. Verder kan hulle behulpsaam wees wanneer geskikte handboeke vir die onderskeie vakke geselekteer word en ook hulp verleen met die samestelling van aantekeninge en die opsporing van aanvullende vakliteratuur. Hulle kan ook saamwerk met die organisering van onderwysmedia vir klasgebruik. Dit lê op 'n onderwyser se weg om die breë leerinhoud doelgerig vir die leerders te ontsluit en om hulle vordering gereeld te evalueer. Benewens al hierdie aspekte moet op die kurrikulêre en ko-kurrikulêre vlak toegesien word dat die leerders se persoonlikheids-, kulturele en fisiese ontwikkeling aandag kry.

Samevattend word tot die slotsom gekom dat 'n skoolkurrikulum die leerders tot volwassenheid moet bring. Die skoolhoof, die leierspan en die onderwysers is as 'n eenheid daartoe verbind om deur middel van hulle voorbeeld en hulle onderrig, die kurrikuluminhoud as lewensinhoud vir die leerders aan te bied (Steyn 1987:250). Dit kom daarop neer dat die onderwysers die skoolkurrikulum so sal aanwend dat dit die leerders intellektueel, psigies en fisiek vir die openbare lewe sal bekwaam.

4.3.3 Vaksillabus

Die begrip sillabus word deur Krüger (1980:20) beskryf as 'n opgawe wat die inhoud aanwys wat in die loop van 'n studieprogram aangebied word.

As 'n verbreding van hierdie standpunt, sien Tunmer (1981:31) die sillabus as 'n gedetailleerde aanduiding van die verpligte en nie-verpligte aspekte van 'n gegewe vakgebied, waarvan die

kerninhoud op 'n spesifieke groep leerders gerig is wat dit binne 'n gegewe tyd moet bemeester. Desgelyks word in die RGN-verslag (1984:1-2) aangedui dat 'n sillabus 'n lys, opgawe of 'n katalogus is wat die breë oorhoofse doelstellings en kennisinhoude vir 'n spesifieke vak op 'n geordende wyse uiteensit. Dit blyk ook dat die sillabus bepaalde doelstellings en die kerninhoud vir eksaminering in breë trekke aandui.

Cawood, Muller en Swartz (1982:64-70) en Hill (1985:5-11) skryf in meer besonderhede oor die formulering van die inhoud van 'n sillabus en vermeld dat die aanbevole kerninhoude vir 'n sillabus aan bepaalde standaarde en vereistes moet beantwoord. Om dié rede evalueer en selekteer onderwysowerhede (sillabuskomitees) en eksaminerende liggame (byvoorbeeld die Kaapse Onderwysdepartement, die Gemeenskaplike Matrikulasieraad en verteenwoordigers van private skole) voorgestelde breë inhoude (konsepsillabusse) ooreenkomstig 'n verwagte ontwikkelingspeil en 'n verwagte verstandelike vermoë waaraan 'n teikengroep leerders behoort te voldoen. 'n Voorgestelde sillabus vir 'n spesifieke vakgebied word eers uitgetoets en indien dit goedgekeur word, sal dit as kernsillabus deur betrokke onderwysdepartemente aanvaar en in skole gebruik word. Die inhoud van die kernsillabus moet in skole tot werkskemas en lesinhoude verwerk word. Deur doeltreffende aanbieding dra onderwysers die lesverwerkte sillabusinhoud van 'n vak binne 'n vasgestelde tyd aan leerders oor sodat hulle die meeste voordeel daaruit kan haal.

By wyse van opsomming blyk dit dat 'n sillabus 'n gids is wat 'n bepaalde vak se oorhoofse doelstellings, kerninhoude en die moontlike ordening van dié inhoude vir onderrig en leer aandui en alhoewel nie alle sillabusse noodwendig so is nie, verteenwoordig dit min of meer die volgende funksies:

- * Die sillabusgids omlyn hoofsaaklik die grense van 'n studieonderwerp en veronderstel dat onderwysers die kennis rondom die kerninhoude lesgegewys sal afbaken en vir aanbieding sal verwerk.
- * 'n Sillabus is 'n riglyn wat die verwagte minimum prestasie wat van leerders in 'n finale evaluering verwag word, kan aandui.
- * Die sillabusgids dui bykomende databronne aan ter aanvulling van die inhoude wat in voorgeskrewe handboeke beskikbaar is en dui ook geskikte onderrigmetodes en strategieë aan wat moontlik deur onderwysers gevolg kan word.
- * Die sillabusgids kan tydsoriëntering of tydsindeling aandui (wanneer besondere aandag aan afdelings van werk bestee moet word of wanneer sekere dele van werk ander gedeeltes voorafgaan).
- * Die sillabusgids dui kriteria vir leerderevaluering aan en is 'n riglyn vir eksaminatore oor vryhede of beperkings waaraan leerders tydens eksamen blootgestel word.

* Die sillabusgids verskaf riglyne vir die skrywers van handboeke en kernaantekeninge deur die minimum vereistes te beklemtoon wat potensiele skrywers van handboeke in ag moet neem (Bekker 1982:2-4).

4.3.4 Vakkurrikulum

Volgens Walters (1985:2), Mostert (1986:16-17) en Carl (1986:18), is 'n vakkurrikulum meer as net die doelstellings en die geselekteerde kerninhoud wat in 'n vaksillabus beskryf word. Waar die vaksillabus hoofsaaklik 'n gids is wat die doelstellings en kerninhoude van 'n vak aankondig, dui die vakkurrikulum aan hoe daardie inhoud, doelstellings en doelwitte aan die hand van metodes en die onderrigleer gehanteer en geëvalueer word.

Op soortgelyke wyse beskryf die Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement (1987:25) 'n vakkurrikulum as 'n oorkoepelende onderwysplan wat die doelstellings, doelwitte en die sillabus van 'n betrokke vak insluit en wat verder deur middel van riglyne, instruksies en verduidelikings aandui hoe onderwysers die kerninhoud van 'n vak vir die leerders kan aanbied.

Die begrip word duideliker wanneer die funksies van die onderwyser ten opsigte van vakkurrikulering ondersoek word. Wanneer daar gekyk word na die bydraes wat onderwysers op verskillende kurrikuleringsterreine kan lewer, is hulle betrokkenheid veral by die vertolking van vaksillabusse en die ontwikkeling en implementering van vakkurrikula opvallend. So kan onderwysers van 'n skool as 'n span onder die leiding van 'n bekwame vakhoof saamtrek om 'n spesifieke vaksillabus oordeelkundig te verwerk ten einde 'n behoorlike vakkurrikulum vir die onderlig van die vak beskikbaar te stel (Ornstein & Levine, 1985:482).

Inligting wat die RGN-verslag (1984:2) en Carl (1987:339-343) verstrek, dui 'n reeks aktiwiteite aan wat 'n vakspan in 'n kurrikuleringshandeling kan volg. Dit is in die eerste plek nodig om 'n oordeelkundige ondersoek en vertolking van 'n vaksillabus uit te voer. Daarmee saam word die seleksie en ordening van vakdoelstellings en onderrig- en leerdoelwitte ooreenkomstig die voorskrif van die sillabusgids onderneem. Verder volg die uitbreiding van die sillabus se kerninhoud tot relevante leerinhoude, leeraktiwiteite en leerervarings. Daar moet ook besin word oor nuttige onderwysmetodes wat aangewend kan word en oor geskikte handboeke wat die sillabusgids se riglyn en die uitbou van toepaslike aantekeninge en vaklektuur akkommodeer. 'n Verdere stap is die byeenbring en die benutting van onderwysmedia wat voordelig in die vakgebied aangewend kan word. Dit sluit onder andere films, plakkate, videoprogramme, vaknaslaanwerke, 'n vraestelbank en die vakbiblioteek in. Ander aktiwiteite waarna 'n vakspan moet omsien, is die beplanning van take en praktiese werk en die evaluering daarvan, die skedulering en afneem van toetse en eksamens en die nasien daarvan en die beplanning en gereelde kontrole en byhou van werkverslagboeke. Op hierdie wyse raak onderwysers betrokke om te eksperimenteer, vernuwing en verandering in die onderwys te inisieer en om die effektiwiteit van hulle pogings te evalueer. Onderwysers kan ook aangemoedig word om op die hoogte te bly van departementele

voorskrifte en omsendbriewe oor kurrikulering en om kurrikulumontwikkelingsgeleenthede by onderwyssentra by te woon. Hulle behoort ook die sillabusse gereeld krities evaluerend te beoordeel om voorstelle oor sillabuswysigings of ander aanbevelings onder departementele sillabus- of vakkomitees se aandag te bring.

Samevattend blyk dit dat 'n vakkurrikulum prakties in die skool voltrek word na aanleiding van die betrokke vaksillabus se voorskrif. In die proses beplan en werk die vakhoofde en onderwysers in oorleg met die skool se leierspan as 'n vakspan saam, om die beoogde leerinhoud met gepaardgaande doelstellings en doelwitte so te implementeer dat leerders in hulle ervaring van die betrokke vak ten volle daarby baat sal vind.

4.3.5 Kurrikulering

Kurrikulering is 'n aktiwiteit wat deskundiges uitvoer wanneer sekere inligting of kennis met die voorneme om dit verstaanbaar vir die leerders aan te bied, geselekteer, georden en geëvalueer word (Larson 1983:13). Die begrip word per definisie deur die Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement (1987:26) verklaar as: *"... those actions (situation analyses, formulation of aims and objectives, selection and ordering of content and evaluation) by means of which curriculum comes into being"*.

Bekker (1982:2) beskou die begrip kurrikulering as die wetenskaplike aksie van deskundiges wat 'n geïdentifiseerde opleidingsbehoefte sinvol wil bevredig. Leerinhoud word dan onder die dwang van 'n doel geselekteer, georden en geëvalueer, terwyl leergeleenthede beplan en beskikbaar gestel word sodat die nagestreefde doel uitgeleef kan word.

Larson (1983:10), Brennan (1985:120), Ornstein en Levine (1985:482) en Mostert (1986:7) beklemtoon almal dat kurrikulering op verskeie vlakke van die opvoeding uitgevoer word. Deskundiges kurrikuleer op die makrovlak van opvoeding wanneer hulle op 'n hoë vlak besluite neem oor die samestelling van 'n breë kurrikulum of wanneer hulle 'n bestaande kurrikulum navors met die voorneme om dit te verbeter of toekomsgerig aan te pas. Kurrikulumkomitees kurrikuleer op die mesovlak wanneer sillabusse saamgestel of hersien word, en onderwysers kurrikuleer op die mikrovlak wanneer hulle onder andere lesse vir aanbieding voorberei. Besluitneming op elkeen van hierdie vlakke vind ooreenkomstig geldige riglyne vir kurrikulering plaas. Hierdie riglyne (of beginsels) is situasie-analise, doelstellings en doelwitte, die formulering, seleksie en ordening van die inhoud, die seleksie en ordening van leerervaringe, die beplanning van onderwysmetodes en -media, die beplanning van onderrigleersituasies, en die implementering en evaluering daarvan.

Carl (1986:20) stel dit duidelik dat kurrikulering meer is as bloot net beplanning, maar dat dit inderwaarheid as sinoniem met kurrikulumontwikkeling beskou moet word.

Ter samevatting kan gesê word dat kurrikulering in der waarheid die verteenwoordigende toepassingsaksie as die resultaat van kurrikulumontwikkeling is. Daarom kan kurrikulering as sinoniem met kurrikulumontwikkeling beskou word, 'n standpunt wat Carl (1988:23) ook huldig.

4.3.6 Kurrikulumontwikkeling

Uit die voorafgaande kommentaar behoort dit duidelik te word oor wat onder die begrip kurrikulumontwikkeling verstaan word. As daar na die standpunte oor kurrikulumontwikkeling gekyk word, blyk dit dat kurrikulumontwikkeling nie 'n eenmalige aksie is nie. Dit is eerder 'n proses wat die verbetering en vernuwing van kurrikula vooropstel (Hill 1977:6; Bekker 1982:2). In die lig hiervan moet afgelei word dat kurrikulumontwikkeling 'n aktiwiteit van kontinue verbetering is wat deur wetenskaplike navorsing gerugsteun word.

Ten opsigte van die voortgesette ontwikkeling van 'n kurrikulum, dra bepaalde beginsels spesifiek by om die proses van vernuwing en verbetering aan te help. Ten eerste kan koördinerings daartoe bydra dat kurrikulumontwikkeling op 'n beplande grondslag verloop. Kundiges kan op dié wyse inligting landwyd tot die voordeel van onderwysdepartemente en opleidingsinrigtings verwerk en benut. So kan kurrikulumontwikkelingsaksies gesentraliseerd gekoördineer word om die nouste samewerking ten opsigte van disseminasie, indiensopleiding, demonstrasies, ensovoorts, te bewerkstellig (Jordaan 1989:375-378).

'n Tweede rigtinggewende beginsel in kurrikulumontwikkeling is "kontinuiteit". Volgens Hill (1977:6) en Bekker (1982:2) verseker hierdie beginsel dat kurrikulumontwikkeling as 'n ononderbroke, samehangende aangeleentheid gehanteer word. So kan 'n kontinue rotasieprogram van hersiening (met die oog op die verbetering en die vernuwing van die kurrikulum) verhoed dat 'n kurrikulum net eenmalig saamgestel word. In die derde plek moet daar in kurrikulumontwikkeling ruimte vir die beginsel van "eenheid in verskeidenheid" wees. Dit moet vir inrigtings moontlik wees om hulle kurrikulumontwikkeling eiesoortig te inisieer, maar dit moet onderworpe wees aan sekere minimum vereistes om 'n gelyke standaard te verseker (Jordaan 1989:377). Nog 'n beginsel wat tot die verbetering en vernuwing van kurrikulumontwikkeling bydra, is die "rigtinggewende beheer" wat kundiges in kurrikulumkomitees uitoefen. Hill (1989:5-7) en Jordaan (1989:377-378) lê klem op die taak wat kundiges in verteenwoordigende komitees ten opsigte van vakdidaktiek, praktiese onderwys, navorsingskunde en kurrikulumkunde het. Die persone in dié komitees het die nodige ervaring en kennis om die uiteenlopende behoeftes van gemeenskappe en van leerders te identifiseer en kan deur hulle insette in kurrikulumontwikkeling toesien dat sinvolle kurrikula vir die leerproses tot stand gebring word.

Ter opsomming blyk dit dat kurrikulumontwikkeling beduidende, gekoördineerde en kontinue navorsing uitspel, sodat kundiges in staat is om geskikte inhoude voortdurend sistematies te selekteer, te orden en te evalueer, en om dit in die opvoedingsituasie toe te pas. Die proses het volgens Carl (1986:36-57) enkele duidelike onderskeibare fases, te wete kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering en Jordaan (1989:375-419) verwys benewens kur-

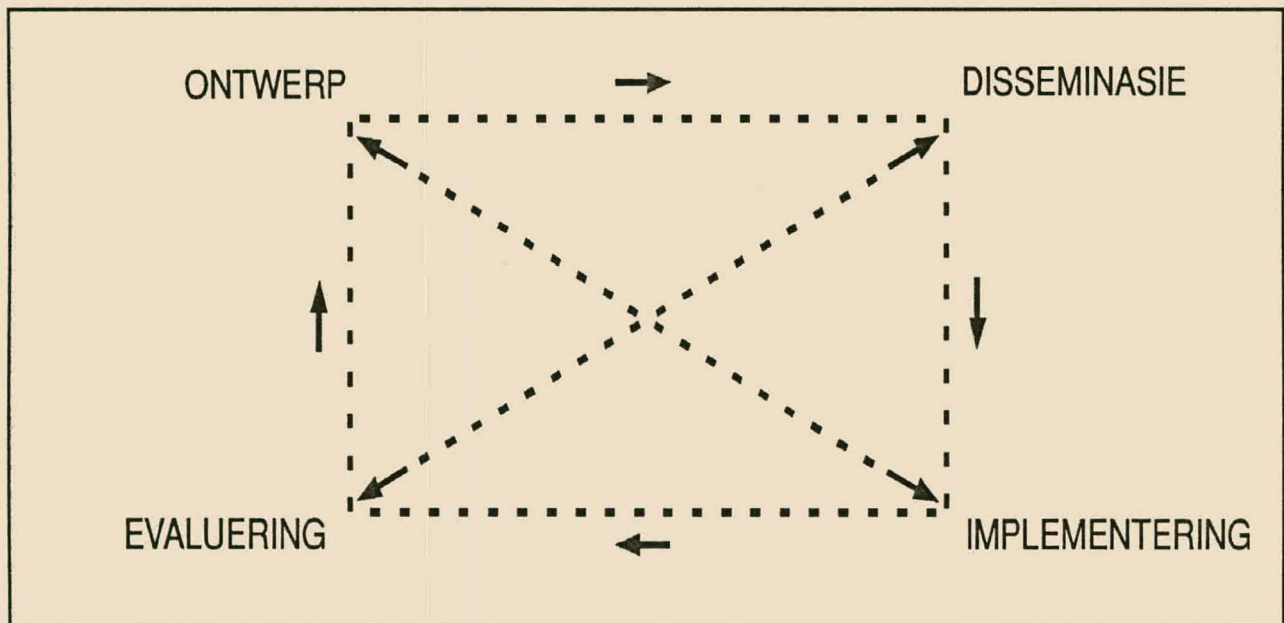
rikuluminisiering en -ontwerp ook na fases soos kurrikulumuittoetsing, -implementering en -evaluering. Vervolgens word die proses van kurrikulumontwikkeling oorsigtelik beskryf.

4.4 DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

4.4.1 Enkele sienswyses oor die verteenwoordigende fases van kurrikulumontwikkeling.

In beskikbare literatuur van Calitz *et al.* (1982), Carl (1986), Mostert (1986), die Kaaplandse Onderwysdepartement (1988) en Hattingh (1989), blyk dit dat kurrikulumontwikkeling gerig word deur 'n duidelike struktuur van fases. Dié fases is ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. Met hierdie ontwikkelingsfases as grondslag neem die uitvoerders van kurrikulumontwikkeling, op grond van beskikbare inligting, sistematies besluite om die kurrikulumontwikkeling gesofistikeerd te rig.

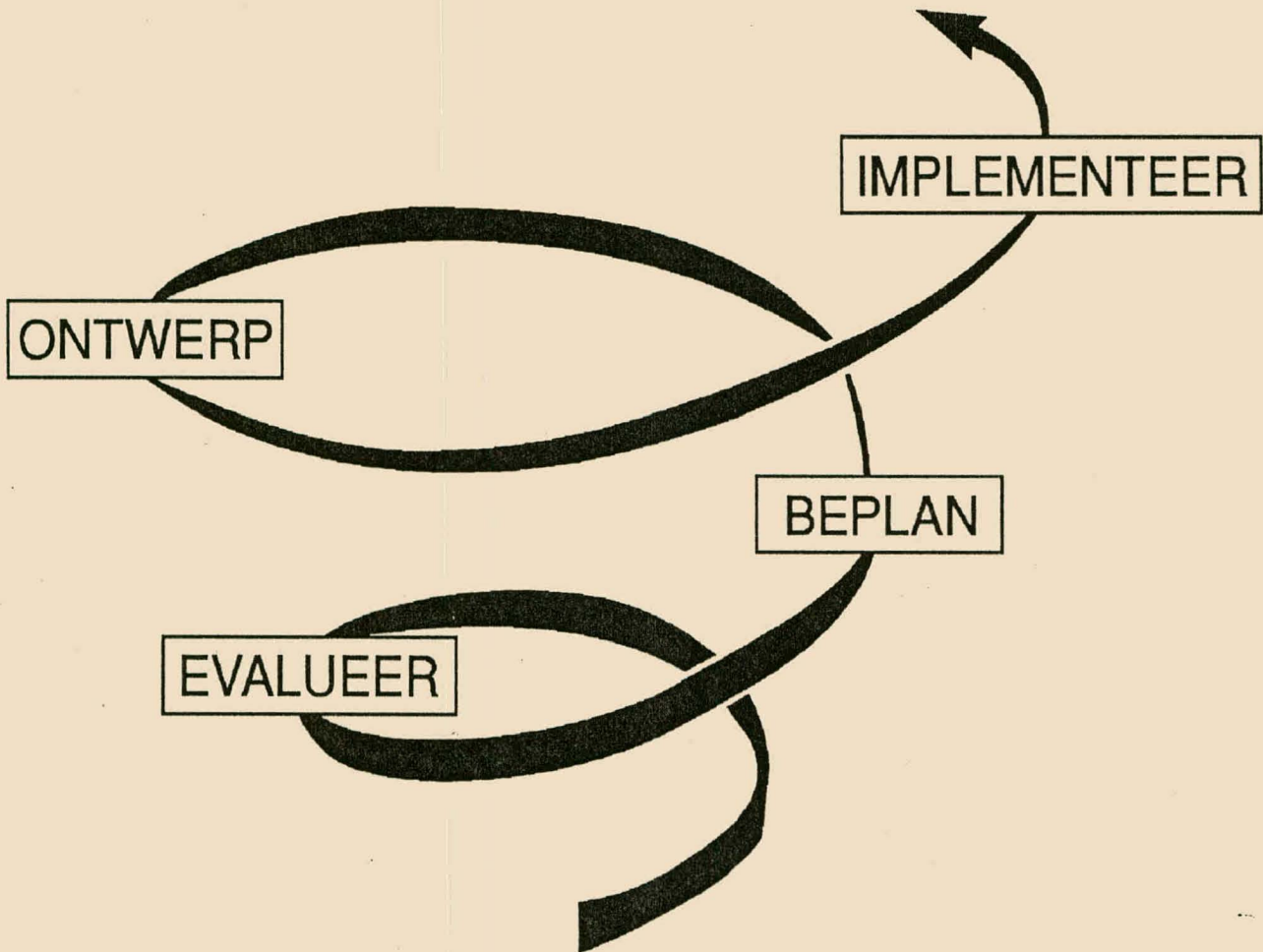
Plaaslik beklemtoon en illustreer Carl (1986:21) hoe die onderskeie kurrikulumontwikkelingsfases interfunksioneel op 'n eenheidsgrondslag die ontwikkeling hanteer en by wyse van dinamiese wisselwerking die uiteindelijke ontwerp of herontwerp van kurrikula só rig dat doeltreffende onderwys kan ontwikkel. Skematies word die kurrikulumontwikkeling soos volg deur hom voorgestel:



FIGUUR 4.1: KURRIKULUMONTWIKKELING

(Carl 1986:21)

Die Kaaplandse Onderwysdepartement (1988: 3) se sienswyse is dat kurrikkulumontwikkeling 'n ononderbroke siklus van denke, redenasies en handeling is. Die interaksie binne hierdie siklus volg die pad van bewuswording van 'n behoefte (leemtes), gevolg deur 'n strewe om dié behoefte te bevredig. Die strewe om 'n behoefte te bevredig, vind neerslag in die evaluering van dié behoefte ten einde die aard en die implikasies daarvan te identifiseer en dit te ondersoek. Tydens 'n beplanningsfase word die evalueringsbevinding sorgvuldig oorweeg. Hieruit realiseer 'n kurrikulumontwerp of -herontwerp wat geïmplementeer kan word. Die uiteindelijke doel met die kurrikulumontwikkeling is dan om 'n kurrikulum te voorsien wat die onderrig funksioneel ontwikkel en rig. Skematies kan die kurrikulumontwikkelingspiraal soos volg voorgestel word:



FIGUUR 4.2: Die kurrikulumontwikkelingspiraal

(Sentrum : Onderwystegnologie 1988: 3)

Mostert (1986:8-9) se sienswyse van kurrikulumontwikkeling is hoofsaaklik vervat in 'n opsomming van internasionaal en nasionaal aanvaarde oordele. Sy identifiseer ses toonaangewende fases om aan te toon hoe kurrikulumontwikkeling verloop. Die fases met hulle toeliggende handeling kan soos volg opgesom word:

TABEL 4.1 : Globale oorsig van kurrikulumontwikkelingsfases

FASE	HANDELING
1. Inisiëring	* 'n Aanloopondersoek word geloods
2. Beplanning	* 'n Situasië-ontleding * Formulering van doelstellings * Bepaling van kriteria vir die seleksie en ordening van inhoud * Beplanning van 'n eksperimentele ontwerp.
3. Ontwikkeling	* Seleksie en ordening van leerinhoud en verfyning van die doelstellings * Verskaffing van dikaktiese riglyne * Produksie van onderwysmateriaal * Ontwikkeling van onderwysmateriaal * Ontwikkeling van evalueringsmeganismes * Voorleggings aan deskundiges vir evaluering.
4. Uittoetsing	* Onderwyservoorbereiding vir die onderrigtaak. * Die onderrig * Formatiewe evaluering * Hersiening
5. Implementering	* Beplanning van die leerinhoude * Disseminasie * Oriëntering van die onderwysers * Onderrig
6. Summatiewe evaluering	* Eindevaluering van die program.

(Mostert 1986:8-9)

Ofskoon daar oor 'n wye front wisselende sienswyses oor kurrikulumontwikkelingsmodelle bestaan, stem kundiges saam dat die fases van ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering hoofsaaklik die basis vorm waarvolgens modelle funksioneer. Elkeen van hierdie fases word vervolgens kortliks toegelig aangesien dit implikasies vir kurrikulumontwikkeling vir verstandelik matig gestremde leerders het.

4.4.2 Kurrikulumontwerp

4.4.2.1 Die ordekarakter van kurrikulumontwerp

Op grond van die aanname dat kurrikulumontwerp die resultaat van kurrikulumnavoring is, word aanvaar dat ook al die aktiwiteite daaromheen met ordelike beplanning en verantwoordelike besluitneming sal verloop. Maarschalk en McFarlane (1987:21) verklaar hieroor dat dit 'n hedendaagse tendens is om alles oordeelkundig en verantwoordelik vanuit 'n kurrikulumperspektief te sien en te beoordeel. Dit skyn dan dat daar in kurrikulumontwerp klem gelê kan word op die ordelike bereiking van kurrikulumbeslissings. So gestel sal dit die uitkoms van gekoördineerde, verantwoorde insette van kundige spesialiste, didaktici en kenners uit die onderwyspraktik verteenwoordig, wat in komitees of navorsingspanne saamwerk aan aspekte van die kurrikulum en die uitvoering daarvan (Hill 1985:5-7).

Die aanwesigheid van planmatigheid, 'n aktiewe spanbenadering en verantwoordelike besluitneming is die sigbare elemente van ordelike in navorsing oor kurrikulumontwerp. Die faktore is in werking wanneer oorweging aan die volgende aangeleenthede gegee word:

- * die seleksie van kriteria vir kurrikulering;
- * beslissings oor kurrikuleringsprosedure;
- * 'n seleksie van opvoedings -en onderwysdoelstellings;
- * beslissings oor kindkennis;
- * beslissings oor vakkennis;
- * beslissings oor didaktiese en vakdidaktiese kennis en vaardighede (Carl 1986:22).

Kurrikulumontwerp is dan inderdaad 'n aangeleentheid waardeur kurrikulumdeskundiges en kundiges uit die onderwyspraktik dissiplinêr georiënteerd en orde georiënteerd werk om kurrikula te ontwikkel. Vir die onderwys van verstandelik matig gestremdes, is dit dan ook essensieel om hiervan kennis te neem en aktief by te dra tot hierdie aksies.

4.4.2.2 Strukturele samehang

'n Onderneming so omvangryk soos 'n kurrikulum, vereis ooreenkomstig sy ordelike aard 'n struktuur of denkraamwerk waarvolgens dit kan funksioneer. Hierdie denkraamwerk staan as kurrikulumontwerp bekend. Bekker (1982:2) beskryf kurrikulumontwerp as dié fase wat met die totstandkoming van nuwe kurrikula of die hersiening van reeds geïmplementeerde kurrikula in verband staan en wat met kurrikulumnavoring gepaard gaan.

Pauw (1977:75-76) beskryf kurrikulumontwerp as "... *process dimension*", wat gelykgestel word aan geordende stappe wat geneem word om te beplan en te ontwerp. Hieruit konkretiseer die kurrikulumteorie as 'n finale produk wat hy as "*product dimension*" aandui. Desgelyks neem die kurrikulumskrywers Taba (1962:421), Beauchamp (1964:25), Brennan (1985:1-7) en Hill (1989:1-7) standpunt in dat kurrikulumontwerp 'n gestelde formule, 'n struktuur of 'n raamwerk is waardeur kurrikulumteorie tot stand kom wat dan prakties in die opvoeding toegepas word.

Dit is belangrik om in te sien dat 'n kurrikulumontwerp die stuurinstrument van kurrikulummaatreëls en middele is waardeur leerdoelstellings verwesenlik word. Dit beteken dat leerresultate bereik word onder die invloed van geordende ontwerpelemente (kurrikulumbeginsels) soos situasie-analise, doelformulering, seleksie en die ordening van inhoude, eksperimentele uittoetsing en evaluering. Die beslissingsreg van elkeen van hierdie ontwerpelemente wat die binnewerking van 'n kurrikulum sinvol rig, is wetenskaplik gegrond in sekere geldige kriteria. Hierdie kriteria is volgens (Hill (1974(b):284) en Krüger (1980:105) en volgens navorsingsbevindinge uit die RGN-verslag (1981:50) 'n afsplitsing van basiese filosofiese determinante. Dit behels: die handhawing en uitbouing van kultuur, materiële lewenstandaard, interpersoonlike verhoudinge, die totale gehalte van die lewensopset, kultuurvariasies en verandering, nasionale en burgerlike verbondenheid, en godsdiensoorwegings.

Wat die kriteria dan beoog, is dat 'n kurrikulum die opvoeder in staat moet stel om leerders voor te berei om nuwe ervarings, houdings en gesindhede te ontdek en te verwerk om sodoende deel te kan hê aan die toekomstige samelewing. Veral vir verstandelik matig gestremdes is dit van groot belang.

Die volgende opsomming van 'n moontlike kriteriumstruktuur vir die plaaslike opvoedingsituasie dui aan hoe 'n kurrikulumontwerp onder die invloed daarvan kan ontwikkel.

TABEL 4.2 : Kriteriumstruktuur vir 'n opvoedingsituasie

KRITERIUM	KURRIKULUMIMPLIKASIE
▪ Normoriëntering	'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing is die totale lewensdoel in die beplande én onvoorsiene voortgang van die leerervaringe.
▪ Volle menslike ervaring	In situasie-analise, doelstelling, inhoudsamestelling en in evalueringsaksies moet die volle menslike ervaring (intellektueel, geestelik, fisiek) ontwikkel word.
▪ Lewensvatbaarheid	Lewensvatbare ervaringe om leerders toekomsgerig (akademies, beroeps en sosiaal-kultureel) te ontwikkel.
▪ Sosialisering	Ontwikkeling en interpersoonlike en groepinteraksie (met die oog op gemeenskapsbetrokkenheid).
▪ Individueering	Ontwikkeling van die individu se selfbeeld binne die groter groep (om situasies selfstandig te hanteer).
▪ Ordening en integrering	Om leerinhoude so te orden dat die individu dit met sy eie ervaringsveld integreer.
▪ Tydoriëntering	Om leerervaringe toekomsgerig toe te spits (relevante opleiding).
▪ Opvoedingsverwerkliking	Om 'n goeie balans te handhaaf tussen voorsiene opleiding en onvoorsiene verryking.
▪ Toepassingsverwerkliking	Leerinhoude wat nie net verskraalde spesialisering beklemtoon nie, maar ook 'n breë visie oor die terrein van die werklikheid gee.

(Hill 1974(b):284-300; Krüger 1980:105-139)

Opsommenderwys blyk dit dat 'n verantwoorde kriteriumstruktuur die grondslag vir kurrikulumontwerp is. Dit is ook duidelik dat die komponent van kurrikulumontwerp (situasie-analise, doelformulering, seleksie en ordening van inhoude, eksperimentele uittoetsing en evaluering) in 'n onderling samehangende verband kombineer om onder die invloed van die kriteriumstruktuur, ewewigtige kurrikula vir die onderrig te stel. In die lig hiervan moet besef word dat al die beginsels van kurrikulumontwerp in 'n struktureel samehangende verband as rasionaal vir kurrikulumontwerp geld en dat daar volgens dié rasionaal gewerk word.

4.4.2.3 Opvatting oor modelle vir kurrikulumontwerp

Kurrikulumontwerp is gewoonlik gebonde aan nuwe opvoedings- en kenniservarings wat verwerf moet word. Skrywers van kurrikulumliteratuur (Taba 1962; Beauchamp 1964; Larson 1983; Walters 1985; Brennan 1985; Carl 1986; Hill 1989) noem almal dat akademici, teoretici en navorsingsdeskundiges op die internasionale en nasionale front voortdurend kurrikulumontwerp, -implementering en -evaluering onder die soeklig plaas in hulle strewe om stelsels te hersien of om dit te verbeter.

'n Kurrikulumontwerp spruit normaalweg uit sekere situasies en verloop volgens 'n sekere model. Dit kan byvoorbeeld volgens Walters (1985:6-17) uit 'n akademiese, 'n ervarings-, 'n tegnologiese of 'n pragmatiese situasie voortspruit. Hierbenewens kan die persoonlike standpunte van kurrikulumskrywers of -kundiges of gemeenskappe se behoeftes en die invloed van bepaalde onderwysstelsels ook 'n invloed uitoefen op die uiteindelijke ontwerp van 'n model (Carl 1986:23-25).

Word die ontwerp van etlike kurrikulummodelle van naderby bestudeer, blyk dit dat die werklike onderskeid tussen die verskillende modelle maar gering is en hoofsaaklik in verklarings van fyner besonderhede en in terminologieverskille aangetref word. Hierdie opvatting word op die internasionale gebied duidelik weerspieël in die bekende modelle van Tyler (1949), Taba (1962), Nicholls en Nicholls (1972) en Wheeler (1976). Daar is byvoorbeeld 'n sterk ooreenkoms tussen die komponente van die onderskeie modelle waar te neem. Dan is daar ook 'n wesenlike ooreenstemming in die teoretiese onderbou van die meeste modelle, asook 'n sterk akademiese denkleer wat die opvoedkundige besluitneming rig (Carl 1986:26).

Volgens die modelle van Tyler (1949), Taba (1962) en Wheeler (1976), blyk dit dat hulle hoofsaaklik behoeftebepaling en die vasstelling van 'n vaste, doelgerigte volgorde van ontwerpkomponente beklemtoon. Deur middel van behoeftebepaling: evaluering en die seleksie van leerervaringe en -geleenthede, van doelstellings en doelwitte, en seleksie en ordening van inhoude, word daar toegesien dat die kurrikulumontwerp sinvol verloop (Taba 1962:342-379; Wheeler 1976:30-31; Carl 1986:26-27).

Nicholls en Nicholls (1972:21) kom met 'n verfyning van hierdie bestaande sisteme en bied 'n model vir kurrikulumontwerp aan wat 'n intense wisselwerking tussen die ontwerpkomponente voorstaan. Vir hierdie doel identifiseer hy vyf fases in sy model, te wete situasie-analise, seleksie van doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van leerinhoude, seleksie van leerervaringe en leergeleenthede en evaluering. Hierna verduidelik hy hoe die kragtige interaksie tussen die komponente onderling funksioneer. In dié model kan situasie-analise byvoorbeeld sentraal teenoor al die ander fases geplaas word om in 'n dinamiese interaksie teenoor die ander komponente te funksioneer. Op 'n soortgelyke wyse kan elk van die ander fases ook sentraal in beeld gebring word om die dinamiese interaksie tussen die komponente te bevestig.

Plaaslik is daar op die nasionale vlak in Suid-Afrika ook ontwerpprojekte oor kurrikulum afgehandel of geniet dit aandag. Die ontwerpbydraes van Walters (1978), Krüger (1980) en Cawood, Carl en Blanckenberg (Carl 1986) kan in hierdie verband genoem word.

Vanuit die vermelde bronne kan die vergelykbare komponente van die modelle soos volg in tabelvorm voorgestel word:

TABEL 4.3 : Vergelykbare komponente vir kurrikulummodelle

DIE WALTERS-MODEL	DIE KRUGER-MODEL	CAWOOD, CARL & BLANCKENBERG-MODEL
Aanvangsevaluering	Situasie-analise	Situasie-analise (sluit aanvangsevaluering en kontekstuele evaluering van die hele kurrikulum in)
Seleksie van doelstellings	Seleksie van doelstellings	Seleksie van doelstellings
Seleksie van inhoud	Beplande leerervarings	Seleksie van kerninhoud en beplanning van tydskedulering
Ordering en Organisasie van inhoud	Seleksie en organisasie van inhoud	Beplanning van die onder- rigleer
Metodiek	Seleksie en organisasie van leergeleenthede	Seleksie van metodes, media en tegnieke.
Uitkomsevaluering	Evaluering	Seleksie van onderrig- en leerdoelwitte Leerinhoude

Gebaseer op Walters (1978); Krüger (1980) en Carl (1986)

As hierdie plaaslike kurrikulumontwerp-projekte nader verken word, blyk dit dat die internasionale modelle vir kurrikulumontwerp 'n sterk invloed op die meeste van hierdie ontwerpvoor- metes het.

Onder die invloed van die internasionale beskouing oor kurrikulumontwerp, ontwikkel Walters (1978:270-275) 'n model waarin daar 'n dinamiese wisselwerkingsaksie voorkom, en 'n hegte verwantskap en buigsaamheid tussen die komponente van die ontwerp realiseer. In dié model het veral evaluering op verskeie vlakke 'n uittoets- en ontwikkelingsopdrag. Deur aanvangsevaluering (waarin situasies ontleed word), verloopsevaluering (wat ten opsigte van doelstellingformulering, seleksie van inhoud, ordening van inhoud en die beplanning van metodiek aangewend

word) en deur uitkomsevaluering (wat die eindresultaat van die opvoedingsonderneming evalueer), word die resultaat van die ontwerp onafgebroke getoets en verder ontwikkel.

Krüger (1980:33-35) se model is vergelykbaar met dié van Nicholls en Nicholls, met 'n bykomende verfyning van beplande leerervarings. Ooreenkomstig hierdie model moet die beplande leerervarings in 'n opvoedingspiraal "vertikaal" en "horisontaal" ontplooi. Die gedagte van 'n spirale opbou van kennis, impliseer eendersyds 'n vertikale verdieping van gespesialiseerde kenniservaring in elke vakgebied, en andersyds 'n horisontale integrasie van ervarings oor die verskillende vakgebiede heen om die leerder se algemene opvoeding en al die waardes wat daarmee saamgaan te ontwikkel.

Carl (1986:32-34) skryf dat die Cawood, Carl en Blanckenbergmodel meer gedetailleerd ontwerp is ten opsigte van die onderskeie komponente as wat ander modelle dit doen. Dit lewer byvoorbeeld 'n volledige bydrae oor die gesistematiseerde hantering van sowel doelstellings as doelwitte in die kurrikuleringsproses. Die evalueringsbeginsel figureer ook sterk en word as 'n analisemeganisme (situasie-analise) sentraal in 'n wisselwerkingsaksie teenoor elke ander komponent ingespan. Op so 'n wyse het evaluering 'n koördineringsfunksie en toets dit deurlopend die totale kurrikulumontwikkeling. Ten opsigte van inhoud, onderskei die model weer tussen kerninhoud (wat dien as amptelike riglyn vir die onderrig in vakgebiede) en leerinhoud (wat die resultaat van voorgeskrewe kerninhoud is en voorkom in bronne soos handboeke, kernaantekeninge en in vakliteratuur). Dié model beklemtoon kragtige interaksie moontlikhede van die onderskeie komponente en gebruiksmoontlikhede op enige kurrikuleringsvlak.

Samevattend kan daar tot die slotsom gekom word dat daar verskillende opvattinge en benaderings internasionaal en plaaslik bestaan met betrekking tot modelle vir kurrikulumontwerp. Tussen die komponente van die meeste modelle is daar egter onderlinge ooreenkomste en in wese stem hulle teoretiese strukture ook ooreen. Dit blyk verder eie aan die moderne opvoedkundige denke te wees om die opvoeding vanuit 'n kurrikulumperspektief te sien en te beoordeel. Die voorneme is gewoonlik om eietydse en toekomstige kurrikulumontwikkeling aan die hand van 'n spesifieke ontwerp te rig met die doel om onderwysprogramme op 'n deurlopende basis te verbeter.

4.4.2.4 Die invloed van kurrikulumontwerp in die onderrigleerpraktyk

Nieteenstaande die verskillende opvattinge van kundiges oor kurrikulumontwerp, is byna alle ontwerpe daartoe verbind om 'n sisteemdenkwyse van beginsels te wees wat as 'n rasionaal vir kurrikulumontwerp dien. Vir die doel van hierdie studie word daar vervolgens, na aanleiding van die onderlinge ooreenkomste wat in die teoretiese strukture van toonaangewende modelle vir 'n ontwerp aangetref word, kortliks beskryf hoe veral die komponente situasie-analise, seleksie van doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoud, seleksie en ordening van leergeleenthede, en evaluering op die makro- meso- en mikrobeleidsvlak van die onderrigstelsel daartoe bydra om sinryke kurrikulumontwerp en -innovasie vir die onderrigleerpraktyk in die

hand te werk. Die vermoede bestaan dat sommige van die onderwysers wat met verstandelik matig gestremde leerders werk, nie normaalweg oor hierdie kennis en verwante vaardighede beskik nie. Dit is dus nodig dat elke komponent kortliks toegelig word.

■ Situasie-analise

In 'n kurrikulumontwerp is situasie-analise verbind tot 'n ondersoek- en terugvoeraksie. In die lig hiervan word daar in die opvoeding gereeld met bedoelde vooruitsigte deeglike verkenning of situasie-analises uitgevoer van die lewensterrein en die opvoedingsideale waartoe 'n spesifieke samelewing verbind is. Dit word met die voorneme gedoen om na aanleiding van die analise-resultaat te beslis hoe die opvoeding tot die voordeel van die gemeenskap op die beste manier kan ontwikkel. Breed gestel kan daar dan verskeie kurrikulumaangeleenthede in die situasie-analise-fase van 'n kurrikulumontwerp onder die aandag kom met die oog op data insameling en -verwerking. Die volgende aspekte kan met die oog op die ontwikkeling van die verstandelik matig gestremde leerder onder andere verken word:

- * 'n Situasie-analise kan uitgevoer word met die oog op huidige en toekomstige projeksies oor opleidingsbehoefte ten opsigte van verstandelik gestremdes in spesiale skole. Dit behels aspekte soos beroepsbehoefte, fisieke fasiliteite, personeelontwikkeling, handboekontwikkeling, en leer-middelontwikkeling.

- * 'n Analise kan oor die potensiaal van verstandelik gestremde leerders uitgevoer word. Dit behels aspekte soos intellektuele vermoë, ontwikkelingspeil, die milieu waaruit leerders afkomstig is en die gemeenskap se opvoedingsverwagtinge.

- * 'n Analise van opleidingsprogramme vir die ontwikkeling van verstandelik gestremde leerders kan uitgevoer word. Dit strek so wyd as analises van opvoedkundige doelstellings en doelwitte, inhoude wat vir seleksie oorweeg word, onderrig en leermetodes wat moontlik aangewend kan word en evalueringsaksies wat moontlik gevolg kan word (Bekker 1982:4).

In kurrikulumontwerp is dit belangrik om te begryp dat die beginsels van die ontwerp 'n onderlinge eenheid vertoon. In die lig hiervan is situasie-analise op die makro-, meso- en die mikrovlak by elk van die komponente, naamlik doelformulering, seleksie en ordening van inhoude, seleksie en ordening van leergeleenthede en -ervarings en in evaluering, aktief in werking om sinryke onderrigleer te verantwoord.

Situasie-analise op die makrovlak is 'n voortdurende aksie wat beweging voorstaan en daarna streef om nuwe opvoedingstendense te identifiseer met die oog op die ontwikkeling van die onderwys van verstandelik gestremde leerders, word die makrovlak-analise ten eerste gerig op 'n ondersoek oor filosofiese, kulturele en politieke implikasies, omdat dit 'n invloed uitoefen op besluite wat die breë kurrikulum betref. Onder die dwang van hierdie invloed gebruik 'n regering kommissies van ondersoek om uitvoerige analises uit te voer van spesifieke kurrikulumaangeleenthede, soos beleid, onderwysontwikkeling, inhoude, en evaluering. Onderwysde-

partemente, onderwysburo's, sillabuskomitees, kurrikulumkomitees en onderwysverenigings word onder andere vir dié doel ingespan en adviseer die owerheid oor die uitkomste van behoeftes en waardes binne die besondere samelewing. Deur dié analyses word die karakter van die eie onderwys verken, sillabusvooruitsigte gepeil en moontlike onderwysspesialisasie en -differensiasie, ensovoorts, ondersoek. Situasië-analise dra ten opsigte van spesiale onderwys se ontwikkeling op hierdie wyse by om in 'n gegewe breed omlynde kurrikulumstudieveld deur verkenning van aangeleenthede soos kurrikulumfunksies, kurrikulumbeleid, bepaling van vakgebiede, vakinhoud en doelstellings, rigting aan die onderrigleerproses te gee. In der waarheid lei die resultate van hierdie analyses tot die finale samestelling van 'n breë kurrikulum waaruit onderrigleer doelgerig kan ontwikkel (Boyd-Barrett 1980:7-19; Bekker 1982:4-5; Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement 1988:5-9; Schreuder 1989:174).

Na aanleiding van beslissings en aanduidings uit die makrovlak se breë kurrikulumvoorskrif en -besluite, word daar op die mesovlak kernsillabusse vir die onderrigleer ten opsigte van spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes ontwikkel. Dit is hoofsaaklik verteenwoordigende komitees van onderwysdepartemente, studie- en werkkomitees, onderwysverenigings en onderwyssentrums wat op hierdie vlak ooreenkomstig 'n opdrag die verskeie breë kurrikulumaangeleenthede in die analisefase ondersoek, sodat die uitkomste daarvan verder op 'n wetenskaplike grondslag uitgebou kan word. Enige beplande ontwikkeling (ontwerp, evaluering of hersiening) van kernsillabusse vir spesiale onderwys van verstandelik gestremdes moet noodwendig deur 'n ontleding van tersaaklike situasies voorafgegaan word. Die betrokke komitees is daartoe verbind om in hulle situasie-analisefase op die mesovlak sorgvuldig die gegewe breë kurrikulumaanduidings van aangeleenthede soos inhoudhantering, doelhantering, onderrigbeplanning, sillabusvertolking, vakformulering, en evaluering, breedvoerig te ondersoek, sodat hulle op grond van dié verworwe kennis en inligting die kernsillabusse kan ontwikkel (Krüger 1980:15; RGN-verslag 1981:5-6; Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement 1988: 5-9).

Op die mikrovlak (by spesiale skole en- klasse) word kernsillabusse op 'n beplande wyse deur onderwysers verwerk en geïmplementeer. Om hierdie taak te kan uitvoer word daar verwag dat die onderwysers kurrikulumkundig sal wees. In die lig hiervan is dit wenslik dat onderwysers hulle onder andere ten opsigte van kindkennis, vakkennis en kurrikulumkennis sal oriënteer. Met hierdie kennisbasis kan daar met die uitbouing van die kernsillabusse voortgegaan word.

Onderwysers verken dus in hul situasie-analise van die gespesialiseerde onderwys aan die verstandelik gestremde kind bepaalde kurrikulumaspekte om die intree- en toekomssituasie van die onderrigleer volgens die uitkoms daarvan te rig. Voorafkennis van kurrikulumaspekte soos doelstellings en doelwitte, kerninhoud en die verwerking daarvan tot leerinhoud, vakbeleid, tydsbenutting, hulpmiddeltoepassing, metodiek van die onderrig en evaluering, behoort 'n behoorlike verwysingsraamwerk te voorsien waarvolgens 'n geskeduleerde sillabusbeplanning en lesontwerp met gepaardgaande implementeringsaksies beplan kan word (Krüger 1980:15-16; Bekker 1982:5; Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement 1988:5-9).

Ter opsomming blyk dit ten opsigte van die onderwys aan verstandelik gestremde leerders in spesiale skole en- klasse dat in die wye omvang van situasie-analisegebeure, daar op die makro-, meso- en die mikrobeleidsvlak verskeie oorwegings is om in ag te neem ten einde effektief te kan kurrikuleer. Situasie-analise op hierdie vlak van die onderwys is dan in der waarheid 'n indringende diagnose van besondere waardes wat nagestreef word, waarvan die resultate normaalweg in die doelstruktuur en inhoude van kurrikula gereflekteer word.

■ Die doelstruktuur

Wanneer opvoeding ter sprake kom, is 'n analise en agtergrondstudie van die bepalende doel-ideale van 'n gemeenskap essensieel. Dit is aan die hand van hierdie doelideale dat kurrikulum-beplanners en -ontwikkelaars 'n breë opvoedingskurrikulum saamstel. Enige voortspruitende doelkeuse en doelformulering word na aanleiding van die riglyn van hierdie breë opvoedingskurrikulum en binne die raamwerk van die bepaalde doelstruktuur afgehandel (Steyn 1987: 252-253). Ten opsigte van die doelstruktuur in kurrikulumontwerp, onderskei opvoedkundiges tussen breë algemene doelstellings, besondere doelstellings en les- en leerdoelwitte (De Corte, Geerlig, Lagermeij, Peters & Van den Berghe 1981:35-36).

Algemene doelstellings is breed en oorkoepelend. Bekker (1982:6-7), Ornstein en Levine (1985:478) en Maarschalk en McFarlane (1987:23) noem dat die algemene doelstellings bepaalings is wat op die lang termyn aandui wat uiteindelik deur middel van 'n kurrikulumplan bereik gaan word. Die algemene breë doelstellings vir opvoedingshantering van die verstandelik gestremde leerders in spesiale onderwys word in 'n situasie-analise van die besondere filosofiese lewensopvatting op die makrovlak van die opvoedingsmilieu vasgestel. Die besondere lewensopvatting benadruk die besondere ideale wat nagestreef word en is die rigtinggewer by die doelbeplanning wat in die opvoedingsproses plaasvind. Op die makrovlak formuleer kundiges die algemene breë opvoedingsdoelstellings wat in 'n breë stelselkurrikulum vir spesiale onderwys van verstandelik gestremdes gereflekteer word. Onder die invloed van hierdie doelstellings word aanduidings oor breë leerinhoude, onderwysmetodes en evalueringsvooruitsigte, ensovoorts, in die amptelike breë kurrikulum aangedui (Hill 1985:5-11; De Vries 1990:216).

Op die mesovlak waar kernsillabusse vir die onderrigleer uitgebou word onder die invloed van die breë makro-kurrikulumvoorskrifte, het die gestelde doel 'n sterk pedagogiese invloed op die ontwikkeling. As die verteenwoordigers van onderwysdepartemente, onderwysverenigings en kurrikulumstudie- en werkkomitees die uitbouing van kernsillabusse vir spesiale onderwys van verstandelik gestremdes hanteer, word die beplanning en situasieontleding daarvan deurgevoer onder die invloed van 'n vooraf gestelde doelkennis op die makrovlak oor wat die onderrigleer wel moet bereik. Met hierdie doelbegrip en doelhelderheid formuleer, beplan en ontwikkel hierdie kundiges met inbegrip van doel-, inhouds-, metode- en evalueringshantering, die ontwikkeling van die amptelike breë kernsillabusse. Die doelfunksie op die mesovlak blyk dan te wees om duidelike riglyne, aanknopingspunte en kriteria te onderskryf om die rigting ten opsigte

van kernsillabusontwikkeling en hoe die uitbouing daarvan tydens die onderrigleergeleenthede moet verloop, te aksentueer (Mostert 1986:12-17).

Op die mikrovlak van die opvoedingsituasie by spesiale onderwys van verstandelik gestremdes word die uitkoms van die doelstellings soos dit in kernsillabusse vervat is, volledig in die vakke van 'n skoolkurrikulum beplan en uitgebou om dan rigting aan die onderrigleerproses te gee. Volgens Bade (1979:3) moet vak-, les- en leerdoelwitte in vakke as subbepalings van die breë algemene doelstellings en besondere doelstellings, aandui wat onderwysers beoog om met hulle lesse te bereik. In die lig hiervan is dit nodig dat onderwysers in die spesiale onderwys die gestelde doelideale vir 'n vak verken om besondere doelstellings en vak- en lesdoelwitte te formuleer, sodat die leerders se skolastiese, emosionele, fisieke, sosiologiese en logiese ontwikkeling regmatig kan verloop (Lawton 1973:36). Die konkretisering van doelstellings en les- en leerdoelwitte vir die onderrig in spesiale skole en- klasse is om verskeie redes belangrik. Dit kan duidelikheid bied oor effektiewe doelbegrip, doelkennis en doelhelderheid vir die onderwyser oor wat hy voor, tydens en na afloop van die onderrig wil bereik. Dit verskaf riglyne, aanknopingspunte en kriteria waardeur onderwysers didaktiese beslissings neem oor die keuse, afbakening, strukturering en ontwerp van leerstof, hulpmiddele en inhoude. Dit is aan evaluering verbind in dié sin dat evaluering as 'n objektiewe toetsitem nagaan of die vooropgestelde doelstellings, les- en leerdoelwitte in die onderrigleer bereik is. Doelformulering sorg daarvoor dat leerders in spesiale skole en- klasse hulle persoonsontwikkeling en leerhandeling verbreed sodat doeltreffende ryping, motivering, leeroriëntering, selfwerkzaamheid en selfstandigheid by hulle intree (Steel 1979:154; Krüger 1980:57-64; Maarschalk & McFarlane 1987:23-28);

Ter samevatting kan tot die slotsom gekom word dat 'n doelstruktuur 'n noodsaaklike beginsel in kurrikulumontwerp is wat die identifisering en die formulering van doelstellings en doelwitte betref.

■ Die seleksie en ordening van inhoude

In kurrikulumontwerp is dit belangrik om die seleksie van inhoude en die ordening daarvan vir die onderrigleer só te hanteer dat die uitkoms daarvan die leerders bereik ooreenkomstig die gestelde doelstellings en doelwitte en volgens beplande leerervaringe. In die lig hiervan beklemtoon Krüger (1980:72-73) en Bekker (1982:9) die didaktiese noodsaaklikheid daarvan dat inhoude, doelstellings en leerervaringe moet saamhang. In dié omstandigheid moet leerinhoude op die makro-, meso- en die mikrobeleidsvlak ten opsigte van spesiale skole van verstandelik gestremde leerders oordeelkundig geïdentifiseer, geselekteer, georden en aangebied word.

Op die makrovlak word die seleksie van algemene breed omlýnde inhoude spesifiek uitgeklaar ooreenkomstig die beplande doelsisteem vir die opvoeding. Die breed omlýnde inhoude staan as "leerinhoude" bekend. Hill (1977:2) en Mostert (1986:20) omskryf "leerinhoude" as 'n seleksie van eksklusiewe, breë indelings van kennis- of vaardigheidsgebiede, wat kurrikulumkundiges na aanleiding van 'n situasie-analise selekteer om dit in kursusse, studierigtings en vakversamelings

binne 'n breë tradisionele kurrikulum beskikbaar te stel, sodat verdere beplanning aan die hand daarvan kan ontwikkel. Daar moet in gedagte gehou word dat die kurrikulumkundiges se seleksie en ordening van hierdie breed omlynde "leerinhoud" altyd plaasvind ooreenkomstig 'n situasie-analise van die samelewing en die individu se behoeftes en volgens 'n vaste doeloriëntering. Met hierdie perspektief word "leerinhoud" vir spesiale onderwys van verstandelik gestremde leerders geïdentifiseer en deurgevoer binne die amptelike breë kurrikulum in al die dimensies van menswees - soos kultuurhandhawing en -uitbouing, materiële lewensgehalte, intermenslike verhoudinge, totale lewensgehalte, nasionale verbondenheid en godsdiens (RGN-verslag 1981:50; Mostert 1986:25).

Op die meso- en mikrovlak kan kurrikulumkundiges en opvoeders die amptelike breë "leerinhoud" in leerstof omskakel. Hill (1977:2) beskryf "leerstof" as die fyner besonderhede van die kennis- en vaardigheidsgebied van die "leerinhoud". Hieruit blyk dit dat die verteenwoordigende komitees van die onderwysdepartemente en studie- en werkkomitees op die meso-beleidsvlak ooreenkomstig hulle voorafdoelkennis die opvoedingsituasie ontleed (breë inhoudaanduiding), sekere leerstof orden en dit in volledige kernsillabusse aandui.

Carl (1986:33-34) en Carl, Volschenk en Franken *et al.* (1988:33) verwys egter na meer aanvaarbare terme in hierdie verband, te wete kerninhoud en leerinhoud. Kerninhoud is daardie minimum voorgeskrewe inhoud wat in vaksillabusse aangetref word. Leerinhoud is egter weer die inkleding en uitbouing van daardie kerninhoud en word normaalweg in handboeke en ander literatuur aangetref.

Op die mikrobeleidsvlak (spesiale skole en- klasse) kan vakadviseurs, vakspecialiste by skole en onderwysers, met die departementele sillabusse as riglyn, voortgaan met die uitbouing van kerninhoud tot volledige vakkurrikula, en die beplanning van werkskemas en lesplanne sodat die beplande verloop van die leerstof ooreenkomstig die doel van die opvoeding by spesiale skole en-klasse vir verstandelik gestremdes kan plaasvind (Van der Stoep, Van Dyk, Louw & Swart 1973:28; RGN-verslag 1981:99; Schreuder 1989:174).

Samevattend blyk die grootste verantwoordelikheid van onderwysers by spesiale skole en-klasse ten opsigte van inhoudhantering te wees dat hulle hul moet vergewis van die wese en funksie van kundige seleksie en ordening ten opsigte van inhoud vir die opvoeding. Begrip van die faktore en determinante wat op elk van die besluitnemingsvlakke (makro-, meso- en mikrovlak) 'n rol speel, kan betrokkenes beter in staat stel om die handeling rondom die seleksie en die ordening van leerstof tydens die onderrig in die spesiale onderwys te hanteer.

■ Seleksie en ordening van leergeleenthede en leerervaringe

Vanweë die natuurlike verbondenheid wat tussen die seleksie van inhoud en dié van die metodiek van aanbieding bestaan, funksioneer hierdie twee komponente van kurrikulumontwerp byna nooit in isolasie nie. Mostert (1986:26) noem dat die eie aard van sekere inhoud soms spesifieke didaktiese aanbiedingsvorme afdwing, terwyl ander inhoud weer met alternatiewe

aanbiedingsmetodes bekend gestel kan word. Metodiekvorme is dus aanpasbaar. In die lig hiervan is dit belangrik vir voornemende en huidige onderwysers in spesiale skole om op die hoogte te wees van die kurrikulumontwerpteorie sodat hulle hul opvoedkundige handeling in die skool met insig en goeie oordeel kan verantwoord.

Doelbestemde, geselekteerde en geordende inhoude lê goeie onderrig en leer ten grondslag wanneer leerders aan die hand van die onderwyser se onderrigleeraktiwiteite die inhoude (leerstof) op 'n prikkelende wyse as leergeleenthede ervaar. Op die mikro-beleidsvlak word leergeleenthede aan die orde gestel wanneer die onderwysers uit die amptelike makro- en mesovlakgefundeerde sillabusse die kurrikula en voortspruitende inhoudseleksie volgens 'n plan (metodes en werkvorme) op so 'n wyse tot die leerders rig dat hulle die leerstof selfdenkend en selfwerkend ervaar. Hierdie denk- en werkaktiwiteit wat die leerders ervaar, dui op wisselwerking tussen hulself en die inhoude (leerstof) en staan as leerervaringe bekend (Steel 1979:224; Krüger 1980:79-80; Mostert 1986:24).

Met hul voorafkennis van die ontwerp van 'n kurrikulumteorie en 'n geheelsiening oor hoe die praktiese toepassing daarvan na aanleiding van die hantering van situasie-analise, doelstelling, inhoude en evaluering verloop, kan die onderwyser wat in die spesiale onderwys staan op die mikro-vlak leergeleenthede vir die onderrig selekteer en orden en dit deur metodes en werkvorme vir die leerders aanbied. In hierdie opsig dui Steel (1979:225-226) en Calitz, Du Plessis en Steyn (1982:48-49) spesifieke stappe aan wat ten opsigte van die seleksie en ordening van leergeleenthede gevolg kan word:

- * As vertrekpunt word 'n geheelbeeld van 'n vakgebied (sillabus) verkry. Die plek en doel van bepaalde temas vir die onderrigleer daarin word vasgestel. Beplande temas word teenoor die geheel in perspektief geplaas.
- * Doelstellings en doelwitte wat tydens die onderrigleer bereik moet word, word (ooreenkomstig die sillabusaanduiding) vooropgestel.
- * Uit die amptelike sillabus word die inhoude vir die onderrigleer sorgvuldig ooreenkomstig gemeenskapsbehoeftes en met die oog op leerderproduktiwiteit en -ontwikkeling verken en verder beplan.
- * Daar word vasgestel watter leeraktiwiteite die leerder se individuele en werkpotensiaal in die onderrigleer die sterkste sal stimuleer (selfskep, selfdink, probleemoplossing, selfevalueer).
- * Daar word vasgestel watter leeraktiwiteite gunstige sosialisering by die leerders sal inskerp (saamdoen, saamwerk, saam oefen, saampraat).
- * Die evalueringsopset om die verloop van onderrigleer, leerderontwikkeling en die leernut te monitor, word bedink en vooropgestel.

Die gehalte van die voorafbeplanning en die seleksie van die leergeleenthede vir die onderrigleer van verstandelik gestremde leerders behoort in die onderwyser se metodiek neerslag te vind. Volgens Maarschalk en McFarlane (1987:19) is die toepassing van metodiek en die gepaardgaande mediaseleksie en -benutting onafskeidbaar deel van die opvoedingshandeling en fokus dit hoofsaaklik op die handeling van die onderwyser om die geselekteerde inligting bekend te stel of om dit te verduidelik. Clark en Starr (1981:15) noem dat onderwysers in hulle onderrigleer die verskeidenheid aanbiedingsmetodes, werkvorme en die media wat in die leseenhede gebruik gaan word met goeie oordeel ooreenkomstig hulle voorafbeplanning (doelstellings en doelwitte, aard van die inhoud, teikengroep, tydsduur, ensovoorts) behoort te selekteer, aangesien dit bepaal hoe die leerders dié inhoude in hulle denk- en werkaktiwiteite gaan ervaar. In der waarheid word die uitkoms van die kurrikulumteorie op die makro-, meso- en mikrovlak (situasie-analise, doelstellings, inhoudseleksie, ordening en evaluering) hiër voltrek na aanleiding van die onderwyser se voorafbeplanning, sy metodiek en sy mediabenutting soos hy dit in die onderrigleer toepas om leerervaringe vir die verstandelik gestremde leerders te help ontsluit.

Samevattend blyk dit dat seleksie en ordening van leergeleenthede en leerervaringe as 'n kurrikulumontwerpkomponent 'n belangrike middel tot doelbereiking is en dat inhoude vir die onderwysonderneming ten opsigte van spesiale onderwys aan verstandelik gestremde leerders op hierdie vlak op 'n beplande wyse afgegrens en verwerk moet word.

■ Evaluering

In kurrikulumontwerp is evaluering enersyds 'n beoordeling van die aanvanklike kurrikulum as sodanig. Andersyds is dit egter ook 'n voortdurende beoordeling van die uitvoerhandelinge van die ontwerp. Dit toets en beoordeel die geslaagdheid van die leerdergerigte onderwysonderneming, in die mate waartoe doelstellings bereik is (Carl 1986:55).

Tydens 'n kurrikulum se operasionalisering op die makrovlak, neem kundiges en kurrikulumspecialiste in hulle situasie-analise besluite oor breë kurrikulumideale. Hierdie ideale weerspieël die kulturele en maatskaplike doelstrewes van die gemeenskap en behoort ewewigtig en doelgerig in die bestaande kurrikulum en in die toekomstige vooruitsigte inslag te vind. In die lig hiervan is die evalueringsbeginsel die aangewese handeling wat belanghebbendes aaneenlopend uitvoer om na aanleiding van evalueringsverslae, -kommentare en literatuurstudie te ondersoek en vas te stel hoe die vooropgestelde doelstrewes deur kurrikulumontwerp in 'n breë kurrikulum konkretiseer (Wessels 1977:22; Steel 1979:437).

Op die mesovlak is evaluering veral geskik vir 'n algemeen geldende uitspraak oor die uitkoms van die breë makrokurrikulêre beslissings (Doll 1978:433). Om die kurrikuluminhoud op die mesovlak ooreenkomstig die makrokurrikulêre riglyne en doelvoorskrifte in kernsillabusse te ontwikkel of te hersien, valueer en ondersoek didaktici, kurrikulumbeplanners en onderwysdepartemente deurlopend die aanloop, verloop en afloop van kurrikulumbeplanning. So word daar ook ten opsigte van die spesiale onderwys van verstandelik gestremdes vasgestel of spesifieke

doelstellings realiseer, of onderriggeleenthede effektief geakkommodeer word, of gebalanseerde leerderontwikkeling ooreenkomstig kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese norme verloop en of inhoude nog relevant is (Rowntree 1978:130; Coetzee 1980:290; Tanner & Tanner 1980:64). Evaluering op die mesovlak veronderstel volgens die RGN-verslag (1981:hoofstuk 3) ook dat ander verbandhoudende aangeleenthede tot kurrikulumbeplanning soos onderwysmetodiek, -tegnologie, -fasiliteite, handboeke, personeelontwikkeling, ook deurlopend met die oog op ontwikkeling geëvalueer word.

Op die mikrovlak is die onderwyser in spesiale skole en klasse die direkte tussenganger tussen die gestelde kurrikula en die leerders. Hy moet eendersyds as vertolker van sillabusse en andersyds as implementeerder van kurrikula die inhoud en voorskrif van kurrikuluminligting sorgvuldig verwerk en dit toepas. Calitz *et al.* (1982:73-74) dui aan dat die onderwyser die kurrikulumaangeleenthede op die mikrovlak sorgvuldig deur proses- en produkevaluering in 'n aanloop-, verloop- en afloophase van die onderrigleerhandelinge moet verken en dit analiseer en afrond om gestelde onderrig- en leerresultate te verwesenlik. Prosesevaluering is beoordeling van die aanloop en verloop van onderrig- en leerhandelinge. Die doel is om vas te stel hoedanig die leerders volgens die voorskrif en vereistes van die onderrigplan naamlik doelverwesenliking, inhoudverwesenliking, geldigheid, lewensvatbaarheid en leerbaarheid ensovoorts verryk word (Wessels 1977:89; Coetzee 1980:29). Produkevaluering is 'n afloopbeoordeling om te bepaal of verwagtinge wat in die vooruitsig gestel is, aan die einde van die onderrigleergebeure bereik is. Dit blyk dat die onderwyser in sy onderrighandeling en die leerder in sy leerhandeling hierdie bedoelde resultaat moet bereik. Dit blyk voorts dat produkevaluering in werklikheid ondersoek of die leerder deur middel van spesifieke leergebeure die verwagte uitkoms bereik het en of die onderrighandeling die leerder omvattend genoeg as geheel mens verryk het. Dit toets ook of die langtermyn doelstellings in die eindresultaat verwesenlik is (Steel 1979:437-439).

Samevattend blyk dit dat die hoofdoel van evaluering is om 'n waardeoordeel oor die sukses van 'n onderwysonderneming te maak. Binne die begreping van 'n globale evalueringstrategie word die evaluering ook ten opsigte van spesiale onderwys aan verstandelik gestremdes eendersyds op 'n waardeoordeel van die kurrikulum toegespits en andersyds op die beoordeling of daar suksesvolle leerdergerigte onderwys aangebied is.

▪ Oorsig

In die voorafgaande paragraaf 4.4.2.4 is kortliks aangedui hoe kurrikulumontwerp vanuit 'n teoretiese grondslag deur middel van die komponente situasie-analise, doelhantering, inhoudhantering, evaluering, leergeleentheid- en leerervaringhantering 'n sisteemdenkwyse as verwyssingsraamwerk voorsien aan die hand waarvan die onderrigleer suksesvol in spesiale skole kan ontwikkel. Ofskoon die komponente afsonderlik beskryf is, is daar deurentyd op die besondere verwantskap tussen die beginsels klem gelê omdat die sukses van die onderrigleer juis versoenbaar is deur die dinamiese wedersydse wisselwerking tussen die beginsels.

4.4.3 Kurrikulumdisseminasie

4.4.3.1 Begripsverklaring en doelstellings

In taalkundige terme beteken disseminasie "om te versprei" of "om uit te strooi". Carl (1986:38) en Hattingh (1989:18-19) se verklaring van dié begrip lui dat kurrikulumdisseminasie 'n logiese volgende stap is wat op die kurrikulumontwerpfase volg om inligting, menings en begrippe bekend te stel en te versprei met die bedoeling om al die betrokkenes op die hoogte van die beoogde kurrikulum te bring. Desgelyks bevestig die RGN-verslag (1981:110) dat disseminasie 'n belangrike voorvereiste en sleutelaktiwiteit is waardeur vernuwing in die kurrikuleringsproses tot stand gebring word.

In opvoedkundige perspektief is disseminasie 'n doeltreffende strategie of meganisme wat in werking gestel word om teikengroepe soos onderwysers, eksamenrade en die samestellers van materiaal, se begrip en kennis van kurrikulumontwerp en -toepassing uit te bou (Hattingh 1989:25).

Die implikasie van bogenoemde beteken dat 'n disseminasiestrategie met sekere doelstellings versoen word. Die vernaamste doelstellings behels die volgende:

- * Om 'n positiewe gesindheid en begrip vir die aanvaarding van 'n disseminasiestrategie by opvoeders te ontwikkel. Hierdie beginsel is belangrik aangesien opvoeders in werkgroepe (met inspraak) by kurrikulumontwerp betrokke raak en bydraes ter ondersteuning van opvoedingsprosedures behoort te lewer.
- * Om opvoeders (as die gebruikers van 'n kurrikulum) met inligting, gedagtes en begrippe voor te berei en gereed te maak om die handeling van die kurrikulum te begryp en om dit te implementeer.
- * Om in die praktyk die amptelike kurrikuluminligting ooreenkomstig beoogde veranderings en verbeterings bekend te stel en te versprei.
- * Om deurlopende vernuwing en verandering in die onderrig deur oordeelkundige disseminasie teweeg te bring en om dit verder te ontwikkel (RGN-verslag 1981:110; Carl 1986:38; Hattingh 1989:24-26).

Die doelstellings hiervoor impliseer dat 'n kurrikulumontwerp daartoe verbind is om opvoeding in die toekoms op 'n sinvolle manier te verander en te verbeter en dat daar op 'n gereelde grondslag op 'n beplande wyse besluite ter verandering op verskillende vlakke geneem gaan word. Dit is belangrik dat die besluitnemers die resultaat van hulle besluitneming altyd duidelik en logies aan alle betrokkenes in die onderwys sal oordra sodat die maksimum ontwikkeling en verandering in die onderrig kan plaasvind. Kurrikulumdisseminasie is dan die fase waar meganismes aangewend word om hierdie kommunikasie tussen die besluitnemers en die gebruikers van 'n kurrikulumontwerp te bewerkstellig sodat die inligting logies en korrek tussen hulle oorgedra of

vertolk sal word. Dit gaan dus in wese oor die verspreiding van inligting en die gereedmaking van alle betrokkenes om die beoogde verandering te implementeer.

4.4.3.2 Houdings van teikengroepe teenoor verandering en vernuwing

Soms raak persone in gevestigde lewenspatrone vasgevang en het hulle dan geen begeerte meer om verantwoordelikheid op hulle te neem of om skeppend te dink, nuwe dinge te skep of by probleemoplossings betrokke te raak nie. Hierteenoor is daar ander persone wat deur hoë-orde-behoeftes gemotiveer word. Hulle aanvaar verantwoordelikheid, lê inisiatief aan die dag en neem skeppend aan probleemoplossings deel. Oor die gereedheid by mense om te verander of te ontwikkel, beklemtoon Pratt (1980:427) en Carl (1986:39) dat daar in 'n disseminasiestrategie van hierdie uiteenlopende houdings by mense kennis geneem moet word. Hulle identifiseer onder andere die volgende houdingspatrone wat mense kan openbaar:

- * Die "entoesiaste" is ywerig en vertoon 'n hoë mate van verbeeldingrykheid en skeppende inisiatief. Omdat hulle op vooruitgang ingestel is, sal hulle die invoer van nuwe idees verwelkom. Hulle het kontak met kurrikulumleiers en sal nuutontwerpte kurrikula geesdriftig ontvang en implementeer. "Entoesiaste" verteenwoordig normaalweg ongeveer 5% van 'n groep.
- * "Ondersteuners" is dikwels betrokke by verenigings en indiensopleidingsprogramme. Hulle betrokkenheid by kurrikulumaangeleenthede is minder ingrypend. Nogtans is hulle bereid om vernuwing te aanvaar en om kurrikulumaangeleenthede wat behoorlik beplan en getoets is te ondersteun. "Ondersteuners" vorm normaalweg ongeveer 25% van 'n groep uit.
- * Die "instemmers" vorm normaalweg 40% van 'n groep en reageer doelgerig ten opsigte van nuwe inisiatiewe. Hulle verkies dat ander die rigting aandui en voer opdragte geredelik uit. Hulle is ten gunste van ontwikkeling maar inisieer dit nie.
- * Die "dralers" maak normaalweg ongeveer 25% van 'n groep uit en handhaaf 'n lae profiel. Gebrek aan inisiatief en 'n onwilligheid om by navorsings- en ontwikkelingsaksies betrokke te wees, bring mee dat hulle dikwels skepties teenoor verandering staan. Wanneer kollegas vernuwing aanvaar en deurvoer, sal hulle wel noodgedwonge die nuutgestelde beleid navolg.
- * Die "antagoniste" wat normaalweg ongeveer 5% van 'n groep vorm, het min ambisie en is inherent huiwerig ten opsigte van verandering. Hierdie groep kan met opset passief optree net om inisiatief te laat misluk (Pratt 1980:427; Carl 1986:39).

Na aanleiding van die verskillende houdings wat teenoor kurrikulumdisseminasie kan bestaan, is dit belangrik om in kurrikulumdisseminasie-strategieë positiewe kommunikasiekanale te vestig. Voorsorgmaatreëls kan getref word om agente van kurrikulering en opvoeders entoesiasties en bereidwillig te stem om op 'n positiewe manier die inisiatiewe vir vernuwing en verandering te aanvaar en om dit te ondersteun.

4.4.3.3 'n Werkwyse om kurrikulumdisseminasie teweeg te bring

Die feit dat gedissemineerde kurrikuluminligting met uiteenlopende gesindhede deur onderwysers ontvang word, oortuig Wiles en Bondi (1984:204) dat 'n negatiewe houding om te verander of te vernuwe die gevolg van gebrekkige selfmotivering is. Dit blyk dat sulke onderwysers se huiwering hoofsaaklik toe te skryf is aan die eise wat wedywing inhou, die bedreiging wat blootstelling aan opdragte vir hulle inhou, en die onsekerheid dat hulle tot die verkeerde oordele of beslissings mag kom en aan 'n wye dimensie van skakeling blootgestel is.

Volgens Pratt (1980:426-432) en Carl (1986:40) kan hierdie negativisme teenoor die disseminasieproses in die onderwys ook aan sekere tekortkominge binne die onderwysstruktuur toegeskryf word. Dit sluit onder andere die volgende in:

- * beperkte beskikbare bronnemateriaal oor kurrikulumontwikkeling wat personeelontwikkelingsprogramme en aksies oor kurrikuluminisiatiewe strem;
- * 'n tekort aan spesialiskennis wat kurrikulumleiding in die breë skoolstelsel moet inlei en vestig;
- * gebrekkige strukture en ontoereikende administratiewe ondersteuning vir kurrikulumontwikkelingsaksies wat meebring dat strategieë nie intensief tot op die skoolvlak deurwerk nie;
- * gebrek aan belangstelling en 'n onwilligheid by personeel om verandering en vernuwing op die proef te stel omdat voldoende motivering vooraf deur skoolhoofde en ontwikkelingspanne ontbreek; en
- * 'n natuurlike onsekerheid by onderwysers om aan vernuwingsinisiatiewe deel te neem as gevolg van 'n gebrek aan duidelikheid oor wat 'n nuwe kurrikulum behels.

Benewens die voorgenoemde redes is daar ook kommunikasiefaktore by onderwysers wat die disseminasieproses kan strem. Hattingh (1989:40) noem in hierdie verband dat 'n gebrek aan effektiewe kommunikasie tussen partye (as gevolg van die eie aard van individue), die disseminasieproses ongetwyfeld nadelig kan beïnvloed. Dit blyk dat die disseminasieproses kan misluk weens invloede soos eiebelang, die ingesteldheid om reeds vooraf tot waardeoordele te kom, die ongeneentheid om uiteenlopende standpunte te beredeneer en te begryp, uiteenlopende vertolkings van terme en begrippe, en verskillende persepsies van sake onder bespreking.

Dit is nodig dat instansies en betrokkenes wat by kurrikulumdisseminasie 'n belang het vooraf van al dié moontlike remmende invloede kennis moet neem en ten spyte daarvan daadwerklik moet voortgaan om positiewe gesindhede by betrokkenes te kweek. Carl (1986:41) onderskei onder andere tussen 'n beïnvloedings- en magstrategie (verpligting) as meganismes om 'n ontvanklikheid by opvoeders teenoor kurrikulumdisseminasie teweeg te bring. Desgelyks dui Czajkowski en Patterson (1980:166) aan hoe onderwysers individueel of groepsgecentreerd tot posi-

tiewe disseminasiebetrokkenheid beïnvloed kan word. Hulle dui aan dat 'n individu-gerigte disseminasiestrategie moontlik na aanleiding van die volgende strategieë gevolg kan word:

- * deur die geleidelike en stelselmatige bekendstelling van kurrikulumdisseminasie in plaas van die regstreekse beïnvloeding van 'n onderwyser met nuwe ervarings;
- * deur begrip vir 'n onderwyser se behoefte aan standvastigheid en sekuriteit in die onderrigleer, wanneer dit om hulle blootstelling aan veranderlikes gaan; en
- * deur inagneming van elke individuele onderwyser se unieke karakter en persoonlikheid (dit wil sê ook hul uiteenlopende houdings).

Om onderwysers in 'n groepsverband bereid te stem om aan kurrikulumdisseminasie deel te neem, vereis verder van onderwysleiers om die onderwysers (met inagneming van hul kultuurwaardes en die norme waarop hulle lewenstyl berus) bewustelik deur beïnvloeding of verpligting voor te berei om die voorgestelde verandering te aanvaar. Die RGN-verslag (1981:111-114) dui in hierdie verband aan dat groepsgecentreerde kurrikulumdisseminasie bewustelik plaasvind as die verspreiding van nuwe of verbeterde sillabusse uitgevoer word, die opstel en verspreiding van handleidings plaasvind, kursusse of referate aangebied word, en as indiensopleiding deur vakadviseurs en superintendente van onderwys aangebied word. Op hierdie wyse kan die onderwysers by projekte, seminare, samesprekings en in werksgroepe ingeskakel word waar hulle as deel van die groter groep by die kurrikulumdisseminasieproses betrek word.

Uit die gegewens blyk dit dat onderwysers verandering en vernuwing die beste aanvaar en die verspreiding van inligting die beste hanteer, wanneer hulle 'n vaste werkspogram (disseminasiemodel) volg. Vir dié doel is disseminasiemodelle ontwikkel, en word volledig elders beskryf (vergelyk Whitehead 109-:1-3); Havelock 1982:138; Hatting 1989:49-52).

4.4.3.4 Samevatting

Ter samevatting moet daar kennis geneem word van die feit dat 'n kurrikulum nooit as afgehandel beskou behoort te word nie. Omdat omstandighede altyd verander, bly kurrikulumontwikkeling 'n voortdurende proses. In hierdie proses vervul kurrikulumdisseminasie 'n belangrike funksie en het skoolhoofde van spesiale skole en klasse en skole se leierspanne in oorleg met hulle onderrigleidingsdiens en hul departementele kurrikulumdiens 'n deurslaggewende opdrag om kennis en kundigheid ten opsigte van effektiewe kurrikulumdisseminasie en 'n positiewe gesindheid daarteenoor by al die onderwysers tuis te bring. Hulle moet ook geleentheid vir betrokkenes skep om interpersoonlike vaardighede te ontwikkel sodat kurrikulumontwikkeling 'n gevestigde instelling sal wees. In die lig hiervan is kennis en insig sowel as toepaslike vaardigheid van disseminasiestrategieë dus noodsaaklik.

4.4.4 Kurrikulumimplementering

4.4.4.1 Begripsverklaring

In breë trekke is implementering 'n proses waartydens nuwe idees, inligting of programme beskikbaar gestel en toegepas word met die bedoeling om daardeur moontlike verandering of vernuwing te bring. Jordaan (1989:384) spreek hom soos volg oor dié begrip uit: "Implementering het dus betrekking op die invoer van iets wat verandering in die praktyk ten doel het en wat vir die gebruikers nuut is." Wat hier geïmpliseer word, is dat die implementeringshandeling, waar dit aangewend word, 'n verryking in die hand werk wat voordelige gevolge inhou, soos die verbetering van kennis, van fasiliteite, van gesindhede, van strukture, ensovoorts. Hill (1985:7) sluit hom hierby aan en noem dat implementering ten nouste met vernuwing en verandering verband hou.

Carl (1986:44) dui aan dat dié begrip spesifiek met die opvoedingsgebeure in verband staan. Hy beklemtoon dat die suksesvolle implementering van die breë kurrikulum en van vakkurrikula en elke leseenheid, saamval met 'n behoorlike voorkennis en insig van kurrikulumontwikkeling. Met sodanige kennis kan die implementeringshandeling doeltreffend funksioneer.

4.4.4.2 Faktore vir suksesvolle kurrikulumimplementering

In sy navorsing van kurrikulumimplementering bestudeer Jordaan (1989:386-390) die bevindings van verskeie skrywers soos Heith (1971), Fullen (1982), Hall en Loucks (1983) en Taylor (1988) wat aandui dat bepaalde faktore die sukses van implementering kan beïnvloed. Die volgende faktore kan in die verband kortliks vermeld word:

■ Ontwikkeling

Jordaan (1989:386) dui aan dat ontwikkeling onder meer beteken om betrokke en ontvanklik vir idees te wees, om uitdagings te hanteer, om te verander, en om uit te toets. Dit blyk dan dat onderwysers deur selforiëntering en taakoriëntering so moet ontwikkel dat hulle in die praktyk kennis en insig verwerf om op 'n deurlopende grondslag kurrikulumvernuwing en -verandering in hulle implementeringshandelinge te kan toepas.

■ Deelname

Jordaan (1989:387) vermeld dat onderwysers wat kurrikula in die skole implementeer, intensief by studie en navorsing oor kurrikulumimplementering betrokke behoort te raak. Op hierdie wyse kan hulle met die hulp en aansporing van kundiges en personeelontwikkelaars voortgaan om vernuwing en verandering in die onderrigleer te implementeer.

▪ Ondersteuning

Jordaan (1989:388-390) vermeld dat kurrikulumimplementering 'n omvangryke onderneming is wat oor 'n lang tydperk strek. Die sukses daarvan hang onder andere af van die moontlike ondersteuning wat daaraan verleen word. Dit blyk veral dat finansiële, materiële, menslike en tydsondersteuning essensieel is om te verseker dat kurrikulumimplementering suksesvol ontwikkel.

▪ Mobilisering

Jordaan (1989:390-391) beskryf mobilisering in kurrikulumimplementering as die aanvaardingsproses wat aandui dat betrokkenes weerstand oorkom, die sin vir veranderings besef en aanvaar, en dus beplande en voorbereidende aktiwiteite vir die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum mobiliseer.

4.4.4.3 Die implementeringsproses

By die interpretasie van kurrikulumimplementering word aanvaar dat dit die uitvoerhandeling van 'n beplande gestelde program is.

Die makrobesluitneming word op die mesovlak geïmplementeer (verteenwoordigende departementele en kurrikulumkomitees), waarvolgens die kurrikulumbeleid en -voorskrif van die owerheid binne die raamwerk van 'n gestelde nasionale lewensbeskoulike en doelstruktuur toegepas word. Die implementeringstrategie is 'n interaktiewe proses waar verskeie belanghebbendes onderling saamwerk in die verloop van die kurrikulum se beplanning, uittoetsing en implementering (Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement 1988:10).

Mikro-implementering op die skoolvlak word in samewerking met onderwysdepartemente uitgevoer. Die implementering tree in werking sodra 'n makro-implementeringsprogram bevredigend uitgetoets is en daar plaaslik besluit word om wel die program te aanvaar en om dit toe te pas. Hierna verskraal die mikro-implementering vanuit die plaaslike perspektief na 'n enger gebruiksimplementering in die klaskamer wanneer die onderwysers (gebruikers van die kurrikulum) die plaaslike voorskrif effektief implementeer sodat die leerder die voordeel daarvan sal ervaar (Jordaan 1989:393).

Na aanleiding van die interpretasie van makro- en mikro-implementering hierbo, is daar reeds sinvolle modelle vir die implementeringsproses ontwikkel (Mostert 1986:34). Jordaan (1989:394) beskryf die volgende model om die implementering op die verskillende vlakke aan te dui en om die verband tussen die verskillende implementeringshandelinge te beklemtoon:

TABEL 4.4: 'n Model vir die implementeringsproses

Makro-implementering	Mikro-implementering	Gebruiksimplementering
<u>Administrasie</u> Beleidsbeplanning in die vorm van 'n program		
<u>Mobilisering</u> Die aanvaarding en aanneem van 'n program op die plaaslike vlak		
<u>Mikro-implementering</u> Die implementering van die program in 'n skool deur opvoeders. (Onder die vleuels van die Onderwysdepartement.	<ul style="list-style-type: none"> * Mobiliseer op skool- en klaskamervlak. * Gebruikersim-plementering. * Vaslegging op skoolvlak. 	<ul style="list-style-type: none"> * Individuele betrokkenheid by die program. * Individuele gebruikersvlak. * Skikking van die program soos in die praktyk geoperasionaliseer.
<u>Evaluering</u> Bepaal die program se geldigheid in 'n evaluering van die volgende: <ul style="list-style-type: none"> * Implementeringsgehalte * die leeruitkomste van die program. 		

Gebaseer op Jordaan (1989:394)

4.4.4.4 Enkele bepalende aspekte om die implementeringsproses in die skoolpraktyk te bevorder

Pratt (1980:435-442) beklemtoon dat die sukses van implementering op die skoolvlak grootliks aan die kwaliteit van beplanning en ontwerp toegeskryf word. In die lig hiervan is dit noodsaaklik dat onderwysers en onderwysleiers, as die funksionariesse van kurrikulumimplementering, positief met betrekking tot die implementering van verandering en vernuwing optree. Die aangewese manier om positief op te tree is om die gebruikers direk in gesprekvoering, ontwikkeling en beplanning te betrek, en deurdat programmeleiers die gebruikers van die kurrikulum deurlopend deur kontak, kommunikasie, hulpverlening en vergoeding ondersteun.

- Die leierspan

Die sukses van kurrikulumimplementering op die mikrovlak by spesiale skole vir verstandelik gestremdes hang af van die gehalteleiding wat 'n skoolhoof en die leierspan bied. Dit is hulle taak om tydens kurrikulering die personeel oor verandering en vernuwing in te lig en die gedagte tuis te bring dat kurrikulumvernuwing nooit ophou nie. Die leierspan behoort enige oorsake wat

kan lei tot verset of negativisme oor kurrikulumvernuwing of- verandering te ondervang en uit die weg te ruim. Daar behoort verantwoordelikheid geneem te word om die personeel as 'n totale span by beplanning in verband met die implementering te betrek wanneer die skool se breë kurrikulum verken word en daar behoort leiding gegee te word wanneer die implementering van vakkurrikula en lestoepassing ter sprake is (Carl 1986:45).

'n Skoolhoof en leierspan kan spesifieke stappe volg om hierdie gestelde implementeringsideale in spesiale skole op die regte koers te plaas:

- * Hulle kan 'n vrugbare gesprekskontak tussen betrokkenes (die gebruikers van die kurrikulum) organiseer en wedersydse hulpverlening, gespreksvoering en opbouende voorligting rondom kurrikulumimplementering ontwikkel. Hierdie gesprekskontak kan oor 'n breë front tussen kurrikulumleiers en opvoeders, tussen opvoeders onderling, en tussen opvoeders, leerders en die ouers plaasvind.
- * 'n Werksforum kan geskep word sodat die proses van implementering ontleed kan word, kurrikulumterminologie en evalueringswyses kan toegelig word en kwelsituasies van kurrikulumimplementering kan ondersoek word.
- * 'n Sisteem van hulpverlening om kurrikulumimplementering in die skool te vestig, kan ingestel word om personeel in die geleentheid te stel om hulle onderrig met vertroue te kan aanbied. Dit behels die verskaffing van kurrikulumontwikkelingsmateriaal, onderrigleiding in studiegroepe, en die voorbeeld van die tipe leierspan wat gevolg kan word.
- * Beloning kan aangewend word om 'n lewenskragtige program vir kurrikulumimplementering in 'n skool te vestig. Beloning kan die vorm aanneem van byvoorbeeld 'n versoek om as onder- rigleier by kursusse op te tree of om 'n leidende rol te neem in studiekomitees en groepe. Beloning kan ook met finansiële vergoeding in verband gebring word, of dit kan in die vorm van bevordering aangebied word aan die opvoeder wat in 'n gees van verantwoordelikheid en professionele groei 'n positiewe kurrikulumbydrae in die skool en klaskamer maak (Carl 1986:45; Jordaan 1989:397).

Samevattend blyk dit dat die leierspan op die mikrovlak by spesiale skole as funksionaris van kurrikulumimplementering, deur personeelontwikkeling kan toesien dat gesonde indiensopleiding sal plaasvind deur die personeel op die hoogte te bring van deurlopende vernuwing en aanpassings wat in die spesiale onderwys van verstandelik gestremdes aan die beweeg is en om hulle daarby te betrek. Verder het hulle geleentheid om sosialisering by die personeel aan te kweek sodat 'n aanvaarding vir nuwe begrippe en idees makliker kan volg (Patterson & Czajkowski 1979:23).

■ Die onderwyser

Elke onderwyser is by magte om tydens kurrikulumimplementering 'n bydrae tot die ontwikkeling of die verbetering van kurrikula in die skool te lewer. Die kundigheid en die ervaring om

hierdie taak uit te voer, gaan afhang van die onderwyser se gesindheid en bereidheid om deur middel van studie, die bywoning van kursusse, indiensopleiding en eie inisiatief op die hoogte van sake te bly.

Die onderwyser wat as funksionaris van kurrikulumimplementering in die spesiale skool optree, behoort ooreenkomstig sy verworwe kennis oor implementering in staat te wees om 'n beleid ten opsigte van die betrokke vak te formuleer, deeglik oor die doelstellings en doelwitte van die vak te besin, en omsigtig die kerninhoud te identifiseer en te selekteer. Die geselekteerde kerninhoud kan dan tot leerinhoud uitgebou en deur fyn waarneming van die leerders en eie ervaring in lesse geïnkorporeer word. Die onderwyser behoort ook aktuele implementeringsaangeleenthede soos tydsbenutting, differensiasie en verryking in die vakke, metodes en tegnieke van onderrig by spesiale onderwys en die gebruik van beplande media en onderrighulpmiddele opvoedkundig korrek te kan aanwend. Onderwysers moet voorts hul implementeringsresultate deurlopend beoordeel en remediëring in die vakgebied verantwoord (Hill 1985:5-11; Mostert 1986:33).

Samevattend kan dit beklemtoon word dat die nodige inspraak en deelname van onderwysers aan die implementeringshandeling (in klaswerk- en vakkomiteeverband) by spesiale onderwys noodsaaklik is en bevorder moet word ten einde hul perspektief en insig in kurrikulumverfyning en -aanpassing te verbreed.

4.4.4.5 Die proses van terugvoering en herbeplanning

Die sukses van 'n onderneming is geregverdig wanneer daar terugvoering van die positiewe en die negatiewe ervarings was en nadat aanpassings ter verbetering aangebring is.

In die lig hiervan behoort kurrikulumimplementering in die spesiale onderwys in al sy fasette aan 'n kritiese beoordeling onderwerp te word. Aspekte soos die inhoud, die leerder se vordering, die onderwyser se metodes van aanbidding, die resultate van evaluering ensovoorts, is enkele van die aangeleenthede wat deurlopend geëvalueer behoort te word om vas te stel hoe relevant die kurrikulum wat geïmplementeer word, werklik is.

Die resultaat van so 'n toetsing lei tot herbeplanning om werk positief te wysig. Vir leiers en onderwysers kan hierdie terugvoering 'n waardevolle strategie wees wat verdere positiewe kurrikulumontwikkeling in die hand kan werk (Hill 1985:11; Sentrum vir Onderwystegnologie van die Kaaplandse Onderwysdepartement 1988:10).

Jordaan (1989:397-40) verwys in sy navorsing na verskeie ondersoekers (Howes & Quin 1978; Mostert 1986; Taylor 1988) wat na gelang van hul siening oor die implementeringsproses, strategieë beskryf om implementering te bevorder.

Dit blyk dat die volgende strategie veral belangrik is:

- * Skep 'n bevredigend oriënterende omgewing. Dit gaan hier oor die bekendmaking van wat gaan verander en om werkswinkels, indiensopleiding, seminare, ensovoorts, bekend te stel.
- * Stel die voordeel van die verandering duidelik, sodat die inligting wat daaromtrent gegee word, maklik met die praktyk in verband gebring kan word.
- * Bevestig ondersteuningsdienste. Die netwerk moet bekend gestel word, deur byvoorbeeld indiensopleiding, opleidingsprogramme en individuele kontakgeleenthede.
- * Sorg dat die verbruikers deurlopend betrokke is (oplossingsgeleenthede).
- * Maak duidelik wat gebruikers tydens en ná implementering kan verwag.

4.4.4.6 Samevatting

'n Aspek wat duidelik in kurrikulering na vore kom, is die beginsel dat onderwysers (ook by spesiale onderwys) intens gemoeid moet wees met die implementeringstrategie. Dit geld vir hulle betrokkenheid by navorsingsprojekte, die onderrig self, sowel as die bydrae wat hulle ten opsigte van die evaluering van die geïmplementeerde kurrikulum maak. Hill (1977:7) beklemtoon die noodsaaklikheid hiervan as hy sê dat: "... 'n kurrikulum wat vir die onderwyser vreemd is, dit wil sê aan hom vir implementering voorgehou word sonder dat hy deel gehad het aan die ontwikkeling daarvan, min kans op sukses het".

4.4.5 Kurrikulumevaluering

4.4.5.1 Begripsverklaring

Die volgende fase wat 'n rol in kurrikulumontwikkeling speel, is evaluering. Dié begrip word op verskillende maniere deur opvoedkundiges geïnterpreteer.

Popham (1975: 13) beskou kurrikulumevaluering as *"...an effort to affix the worth of things in education, such as programs, products or goals"*. Palardy (1971: 335) praat daarvan as *"... judgement about the value of every phase of the school's program - from its goals to its program of studies to the learnings its students acquire"*. Gronlund (1971: 5) verwys daarna as: *"... a systematic process of determining the extent to which educational objectives are achieved by pupils"*.

Wessels (1977: 11) beweer dat kurrikulumevaluering 'n waardebeepaling moet wees van hoe geslaagd doelstellings en onderrigmetodes (wat voortvloei uit die doelstellings) in die onderrig is. Vir hom is dit die stadium waar die kurrikulum afloop en waar bepaal word of die kurrikulum aan sy doel beantwoord het.

Coetzee (1980: 289) beskou kurrikulumevaluering as 'n norm en sê dit moet nie net as 'n agterna- of afrondingsverskynsel beskou word nie, maar eerder as 'n integrale deel van al die fases van die onderrigonderneming. Daarby is dit nie net die kind wat geëvalueer moet word nie. Kurrikulumevaluering is op alles in die opvoedingsproses gerig. Dit behels doelstellings en doelwitte, leerinhoud, -metodes en -ervarings; dit is gerig op die onderwyser self, en ook die wyse van evaluering behoort aan evaluering onderwerp te word.

Ook Krüger (1980: 95) skryf breedvoerig oor die normatiewe aard van evaluering. Hy is van mening dat evaluering 'n waardebeoordeling veronderstel en dat leerresultate, die leerder self, die kurrikulum, die skool, die skoolstelsel, die eksamen, ensovoorts, alles aan die norme van doeltreffendheid, sukses, geslaagdheid, aanvaarbaarheid en toelaatbaarheid getoets behoort te word.

Rowntree (1978:130) beskryf evaluering as 'n deurlopende handeling waarvolgens alle leernutskomste getoets word. Daarvolgens word vasgestel of vooropgestelde doelstellings en doelwitte bereik is en of die beoogde uitkomst van die onderrigleersituasies gerealiseer het. Dit blyk dus dat kurrikulumevaluering in werklikheid 'n tweeledige funksie het, naamlik om vas te stel hoe effektief die kurrikulum self is en wat die resultaat van die kurrikulum in die leersituasie was. Carl (1986:34) onderskei tussen hierdie twee tipes deur na leerdergerigte- en kurrikulumgerigte evaluering te verwys.

Die standpunte hierbo openbaar maar enkele van die uiteenlopende menings oor dié onderwerp. Na aanleiding van die menings wat in die literatuur verskyn, kan dan tot die slotsom gekom word dat die doel van evaluering in kurrikulumpraktyk veel meer behels as bloot die finale afronding van 'n bepaalde kurrikulum. In der waarheid blyk kurrikulumevaluering 'n handeling te wees wat omvangryk en hoogs gespesialiseer normatief funksioneer ten opsigte van elke aspek van die kurrikulumproses. Dit blyk dat die beginsel van kurrikulumevaluering binne die wye gebruik van evalueringshandelinge leerdergerig en kurrikulumgerig ontplooi. Enersyds toets en help ontwikkel evaluering die kurrikulumbeplanning, doelstellings en inhoudseleksie, waaraan die leerders blootgestel word. Andersyds toets en help ontwikkel die evalueringsebeginsel ook die kurrikulum se effek op die leerders, byvoorbeeld ten opsigte van leerresultate, doelstellingbereiking, ensovoorts (Carl 1986:46-51).

Die behoefte aan toetsing van kort- en langtermyneffekte van kurrikulumuitkomst in die onderrigleersituasie, gee aan kurrikulumevaluering ook 'n spesialiseringsemandaat om deur aanloop-, verloop- en afloopevaluering oor spesifieke uitkomst, 'n waardebeoordeling te maak van die effek daarvan. Vakbeeld, kindbeeld, opvoedingsbeeld, ensovoorts, kan op dié wyse verantwoord word. As verdere toeligting kan daar vervolgens oorsigtelik ondersoek word wat leerdergerigte en kurrikulumgerigte evaluering in die vooruitsig stel.

4.4.5.2 Leerdergerigte evaluering

Leerdergerigte evaluering is maar 'n enkele aspek van kurrikulumevaluering. Leerdergerigte evaluering in spesiale skole vir verstandelik gestremdes is toegespits om die vordering van leerders in 'n les te bepaal in terme van die doelverwesenliking, en om aan die einde van 'n semester of 'n jaarprogram 'n geëvalueer van leerders se vordering te maak (Carl 1986:46-47).

Krüger (1980:102-103) en Calitz *et al.* (1982:76) vermeld dat leerdergerigte evaluering nie net ten doel het om die resultate van die direkte leeruitkomste te verreken nie, maar dat dit ook voorsiening maak vir die verrekening van indirekte of afgeleide gegewens. Dit blyk dat leerdergerigte evaluering enersyds kwantitatief waardebepalend is, dit wil sê wanneer die meting deur toetsing of eksamen plaasvind om direkte leeruitkomste te verdiskonteer. Dít kan onder andere deur die volgende evalueringstegnieke gedoen word:

- * deur beoordeling van situasies;
- * interpretasie as toetsmiddel;
- * kreatiwiteit as toetsmiddel;
- * beantwoording van vrae;
- * meervoudigekeuse-toetsing;
- * geskrewe eksamen;
- * praktiese eksamen; en
- * mondelinge toetsing.

Leerdergerigte evaluering kan egter andersyds ook kwalitatief waardebepalend wees - dit wil sê wanneer sekere afgeleide gegewens rondom die leeruitkoms ooreenkomstig 'n besondere doelwit geëvalueer word. In hierdie geval is die evaluering daarop ingestel om tersaaklike inligting oor leerervaringe wetenskaplik te versamel en aan toetsing te onderwerp, met die vooruitsig om positiewe verandering en vernuwing tot die voordeel van leerders in die hand te werk. So 'n wetenskaplik uitgevoerde evaluering oor leerervaringe is effektief indien beginsels soos situasie-analise, doelstellings, seleksie en ordening van inhoude en die hantering van leerervaringe en -geleenthede in die skoolpraktyk, in 'n samehangende verband daarby betrek word (Harlen 1971:129; Bekker 1982:12).

4.4.5.3 Kurrikulumgerigte evaluering

Kurrikulumgerigte evaluering is 'n omvattende vorm van evaluering wat in al die fases van die kurrikulumontwikkeling spesifieke evalueringsfunksies vervul. Dit funksioneer tydens die aan-

vanklike ontwerpfasie, wanneer beplanners en vakkomitees die vakkurrikula volgens bepaalde kriteria ontwerp. Dit funksioneer ook tydens die inwerkingtreding van die kurrikulum, wanneer onderrigleiers en opvoeders die onderrigleer in die skool in die aanloop- verloop- en afloopfase evalueer. Kurrikulumgerigte evaluering funksioneer ook aan die einde van 'n onderrig- of jaarprogram, wanneer die resultaat van die onderrig beoordeel word met die doel om formatiewe inligting in te win en na die ontwerpers van die kurrikulum terug te voer. Met so 'n evalueringswerkwyse kan daar ook in spesiale skole vir verstandelik gestremdes vasgestel word:

- * hoedanig die kurrikulum die totale opvoeding van leerders waarborg;
- * in hoe 'n mate die onderrig wat ooreenkomstig die gestelde kurrikulum gegee word, slaag;
- * wat die gehalte van die leeraktiwiteite van die leerders is (vergelyk Golby & Greenwald 1975:399-413; Carl 1986:47-48).

Die veronderstelling is dat die resultaat van omvattende evaluering as rigsgaander kan dien vir die moontlike verbetering of verandering van die kurrikulum. Omdat onderwysers en onderrigleiers by spesiale skole vir die implementering van 'n kurrikulum verantwoordelik is, sal dit ook hulle wees wat die suksesse of die leemtes van 'n geïmplementeerde kurrikulum moet vasstel. In die lig hiervan het hulle dan 'n verantwoordelikheid om evalueringbevindinge bloot te lê en om voorgestelde veranderings ter verbetering van 'n kurrikulum deur te gee aan kurrikulumontwerpers (Cawood *et al.* 1982:237).

Kurrikulumgerigte evaluering funksioneer ook wanneer diepteondersoeke deur kundige beplanners en onderrigleiers oor spesifieke aspekte van 'n kurrikulum geloods word met die volgende oogmerke:

- * Om te bepaal watter doelstellings en doelwitte vir 'n bepaalde kurrikulumprogram geldig sal wees.
- * Om te ondersoek in hoe 'n mate 'n gestelde kurrikulum aan die standaarde van 'n spesifieke groep leerders beantwoord.
- * Om te ondersoek wat 'n bepaalde gemeenskap se verwagtinge van 'n moontlike kurrikulum is.
- * Om vas te stel wat die verwagte uitkoms van 'n moontlike kurrikulum gaan wees.
- * Om te ondersoek hoe relevant die leerinhoud van 'n gestelde kurrikulum op 'n gegewe tyd is.
- * Om te bepaal wat die gehalte en die sukses van 'n gestelde kurrikulum is (Saylor, Alexander & Lewis 1981:344-347).

Opsommenderwys is dit duidelik dat oorhoofse kurrikulumbeplanners, onderwysleiers, skrywers van kurrikulummateriaal en onderwysers almal op hul besondere terrein 'n verantwoordelikheid het om deur kurrikulumgerigte evaluering toe te sien dat 'n kurrikulum positief ontwikkel en dat

probleme wat mag ontstaan, uitgeskakel word. Die onderwyser wat die kurrikulum toepas, kan egter ook met kurrikulumevaluering gemoeid wees omdat hy die sterk punte en leemtes, probleme, ensovoorts eerstehands ervaar. As implementeerder is die vakonderwyser in spesiale skole dus 'n belangrike bron vir terugvoering aan kurrikulumbepanners.

4.4.5.4 Evalueringswyses

Uit die aard van hulle beroep is onderwysers, onderwysleiers en onderwysbeplanners in 'n situasie waar hulle voortdurend die leerders, die leergebeure en die stelsel as sodanig, aan evaluering moet onderwerp. Omdat kurrikulumevaluering ook ten opsigte van spesiale onderwys die totale gebied van onderwysgebeure toets, is dit vir die betrokkenes belangrik om as evalueerders op die hoogte te bly van die vorme of wyses van evaluering wat in gegewe situasies gebruik kan word. Die volgende is enkele evalueringsmoontlikhede wat onder andere in die onderrigleer toegepas kan word:

■ Aanloopevaluering

Met aanloopevaluering word aanvanklike evaluering bedoel wat in verband staan met die gereedheid en die plasing van leerders teenoor 'n spesifieke onderrigleerprogram. In hierdie verband noem Walters (1978:266) dat aanloopevaluering aangewend word om die samehang (program) te beskryf waarbinne die onderrigleer voltrek moet word. In die lig hiervan behoort 'n program vir die spesiale onderwys van verstandelik gestremdes in sy geheel ondersoek te word (met inbegrip van die ontwikkeling en verloop daarvan) om 'n vertrekpunt te vind van waaruit daar binne 'n besondere leerprogram met die leerders gewerk kan word. Die evaluering is dus nie soseer op die leerinhoud ingestel nie, maar eerder op 'n algemene geldende uitspraak wat gegee moet word.

In hulle hoedanigheid as tussengangers tussen die gestelde kurrikulum en die leerders- enersyds as vertolkers en andersyds as implementeerders van 'n kurrikulum - moet onderwysers en onderrigleiers wat met spesiale onderwys van verstandelik gestremdes gemoeid is, toesien dat die beoogde onderwysonderneming ooreenkomstig die vooropgestelde kurrikulumplan en doelvoorskrif verloop. Om dit te kan doen moet die betrokkenes kennis van die leergereedheid van die leerders hê en ook vooraf kennis dra van wat die inhoud behels en wat die voorskrif van die onderrigplan is. Met hierdie inligting kan die volgende deur aanloopevaluering vasgestel word:

- * Of die bestaande sillabusse volgens die aanvaarde kriteria van die kurrikulum beplan en omskryf is.
- * Of die kurrikulum se doelstruktuur bevredigend in die bestaande sillabusse voorkom.
- * Of bestaande sillabusse ooreenkomstig die kurrikulêre vereistes vir intelligensie toegepas word.

- * Of kurrikulumbeginsels soos voorkennis en die koördinerings van kennis in sillabusse na vore kom, aangebied van die bekende na die onbekende, van die eenvoudige na die ingewikkelde, of van die konkrete na die abstrakte.
- * Of die sillabusse die gebalanseerde ontwikkeling van die leerders waarborg en toesien dat 'n ewewigtige balans tussen geestes- en fisieke onderwerpe (kognitief, affektief en psigomotories) behou word.
- * Of die sillabusse relevant is en of verouderde leerinhoud vervang moet word (Tanner & Tanner 1980:64; Coetzee 1980:290).

Effektiewe evalueringsbeleid maak voorsiening daarvoor dat aanloopevaluering uiteindelik oorgaan in verloopectevaluering waar geïmplementeerde sillabusse toegepas moet word.

▪ Verloopectevaluering

Verloopectevaluering is 'n omvattende term vir sinonieme begrippe soos formatiewe evaluering, kontinue evaluering of prosesevaluering (Wessels 1977:51). Verloopectevaluering is 'n deurlopende proses wat sy vertrekpunt neem in die leeraktiwiteite van leerders. Dit stel vas hoe suksesvol leerders toegerus is en vorder, en gee aan opvoeders insae in leerders se prestasies en gebreke. Verloopectevaluering weerspieël ook leerders se gesindhede en vermoëns om take te onderneem, korrek deur te voer en suksesvol af te handel (Steel 1979:449; De Corte *et al.* 1981:353-354).

Die verloopectevaluering by spesiale skole gaan gepaard met deurlopende korrektiewe en gekontroleerde begeleiding en met remediërende hulp waarvoor die onderwysers verantwoordelik is. Hierdeur baat en ontwikkel die leerders en ook die proses van onderrigleer self. In die lig hiervan kan onderwysers tydens die leerproses evaluerend oor die leerders se waarneembare handeling en oor hulle verwagte prestasies en moontlikhede besin. Die verwagte inligting kan ingesamel word deur middel van 'n wye reeks metodes en hulpmiddele (besprekings, toetsing, eksaminering, praktiese werk, take, ensovoorts). Op die manier kan daar onder andere vasgestel en beslis word hoeveel leerstof in die spesiale skole vir verstandelik gestremdes aangebied moet word en hoe programme georden kan word ten einde bevredigende leerresultate te kan hê (Steel 1979:449-450)

Behalwe dat hierdie evalueringswyse op die mikrovlak voortdurend en onafgebroke die leerders se vordering help rig, kan dit ook as 'n evalueringsmeganisme op 'n breë basis buite die klaskamer aangewend word om die sillabusse deurlopend te toets.

Ter samevatting blyk dit dat verloopectevaluering by spesiale skole vir verstandelik gestremde leerders 'n noodsaaklike verkenningshandeling is wat onder andere die volgende voordele vir die onderrigleerproses en die leerders inhou:

- * Verloopectevaluering dra by tot die verwesenliking van die verwagte kurrikulumdoelstellings en doelwitte in die onderrigleer.

- * Verloopevaluering verseker dat leerders gereeld en doelgerig werk en moontlik 'n hoë standaard van werkprestasie handhaaf.
- * Verloopevaluering gee aan onderwysers die geleentheid om vas te stel of sillabusinhoud op didaktiese gronde aan die leerders 'n uitdaging bied ten opsigte van inisiatief, onafhanklike denke en skeppende vermoëns.
- * Verloopevaluering gee terugvoering aan leerders wie se prestasies tydens die onderrigleer nie aan die verwagte standaard voldoen nie. Begeleiding is dan moontlik.
- * Verloopevaluering versterk leerders se eie aandeel aan die evalueringshandeling as hulle tydens onderrigleer geleenthede kry om selfwerksaam, skerpsinnig, oplettend en arbeidsaam te wees.
- * Verloopevaluering is 'n uitnemende geleentheid vir kommunikasie tussen onderwysers en leerders. Tydens dié interaksies word die leerders oor hul vordering ingelig (Carl 1986:51-52).

▪ Summatiewe evaluering

Volgens die Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal beteken die term "Summa" iets soos "alles bymekaar" of "saamneem". "Summatiewe evaluering" is dus 'n samevattende of afloop-evaluering aan die einde van 'n onderrigleerproses, of aan die einde van 'n siklus van 'n betrokke sillabus. Verskeie ander terme vir hierdie begrip word deur verskillende outeurs gebruik. So blyk "produktevaluering", "eindevaluering" en "rendement-evaluering" ook aanvaarde terme te wees. Alhoewel daar fynere verskilpunte in die gebruik van hierdie terme mag bestaan, verwys almal hoofsaaklik na 'n evalueringsproses aan die einde van 'n fase, 'n periode of 'n siklus in die onderrigleer (Wessels 1977:5; Carl 1986:51).

De Corte *et al.* (1981:354-355) beskou dit as nuttig en wenslik om die eindproduk van die onderrigleer op 'n deurtastende manier te toets. Sodoende kan daar vasgestel word of leerders se leerwins ooreenkomstig die eind-onderwysdoel omvattend genoeg was.

Met die oog op die onderrig in spesiale skole vir verstandelik gestremdes dui die inligting hierbo aan dat eindkontrolering en beoordeling om vas te stel of gestelde onderwysdoelstellings en -doelwitte tydens die onderrig bereik is, die hoofvereistes vir summatiewe evaluering is. Dit blyk verder dat summatiewe evaluering moet nagaan of die onderwyser deur sy onderwyshandeling en die leerders deur hul leerhandeling, die bedoelde onderrigleerresultate bereik het. Die volgende moet onder andere vasgestel word:

- * In hoeverre die leerders as gevolg van die leergebeure die verwagte leeruitkomstes bereik het.
- * Of die program van onderrig omvattend genoeg was om die leerder as 'n geheelmens te ontwikkel.

* Of die onderwyser tydens die onderrigleer die oorhoofse lang- en korttermyn doelstelling omvattend verantwoord het.

* Of die breë vaksillabusdoelstellings verwesenlik is (Steel 1979:437).

■ Normgerigte evaluering

Normgerigte evaluering staan in verband met die beoordeling van 'n saak volgens 'n grondige norm. Teen die agtergrond van bepaalde kurrikulumverwagtinge behels normgerigte evaluering by spesiale skole vir verstandelik gestremde leerders, stappe om kurrikulumgebeure, -uitkomste en -gevolge oor die hele spektrum van kurrikulumontwikkeling te beoordeel. Evalueringstappe kan dan onder andere geneem word om 'n moontlike standaard vas te stel en moontlike tekortkominge, gemeet aan sekere norme, te identifiseer.

Dit blyk verder dat normgerigte evaluering 'n belangrike funksie van kurrikulumevaluering is, aangesien die evalueringsresultaat ook 'n bydrae kan lewer tot kurrikulumvernuwing (Crossley 1984:75).

Kurrikulumevaluering met die oog op die handhawing van vergelykbare norme vind byvoorbeeld plaas tydens die moderering van eksterne eksamen vraestelle, of tydens die onderrigleergebeure op skool. Volgens Coetzee (1985:7) is die bedoeling met normgerigte evaluering in die skole om die persoonlike vordering van 'n leerder teenoor 'n groep in perspektief te plaas, sodat die klem nie volledig op die bemeestering van kennis val nie. Met hierdie evalueringswyse kan onderwysers vasstel waar individuele leerders met hulle prestasie geplaas kan word in verhouding tot die res van die klas of in vergelyking met 'n standerd se gemiddelde prestasie.

Normgerigte evaluering inspireer ook leerders om ywerig te werk en gemotiveerd te wedywer en spoor evalueerders in die skole aan om toetsitems op 'n wetenskaplike wyse te beplan ten einde 'n gesonde balans te handhaaf tussen die kurrikulumideale en die geformuleerde doelwitte en doelstellings, asook tussen leerinhoud en leerresultate.

■ Verhelderende evaluering (diagnostiese evaluering)

Caro (1977:48) en Walters (soos aangehaal deur Carl 1986:53) dui verhelderende evaluering aan as 'n oorsaakevaluering wat probleme, tekorte en bewuswording bepaal en diagnosties vasstel hoekom 'n tekortkoming ontstaan het. Verhelderende evaluering kan in enige kurrikulumaspek 'n vertrekpunt hê, byvoorbeeld in 'n ondersoek na gebreke in skoolhandboeke, in onderrigleiers, in eksamenuitslae, ensovoorts.

Ten opsigte van die skoolstelsel in spesiale onderwys vir verstandelik gestremde leerders is dit wenslik dat daar op 'n gereelde grondslag 'n diepteondersoek na die verloop van kurrikula in skole uitgevoer word. Die term "verhelderende evaluering" omskrywe dan hierdie handeling. Die veronderstelling is dat daar vasgestel kan word hoe 'n gegewe program in die skoolsituasie verloop en watter suksesse en probleme die gebruikers van die program ervaar. Deur waarne-

ming, gesprekvoering, analise van vraelyste en deur ander gegewens kan inligting bekom en verwerk word. Aan die hand van dié bevindinge kan kurrikulumgerigte heraanpassings en nuwe kurrikuluminisiatiewe volg (Stenhouse 1976:112-113 soos aangehaal deur Carl 1986:53).

4.4.5.5 Funksies van kurrikulumevaluering

Soos uit die voorafgaande blyk, is die bedoeling met die onderskeie evalueringswyses dat dit sal bydra tot meer verantwoordelike kurrikulering en meer effektiewe ontwikkeling deur die onderwysers wat met spesiale onderwys gemoeid is. Die volgende kan in die lig hiervan beskou word as moontlik toonaangewende funksies van kurrikulumevaluering.

- * Dit dui aan of 'n betrokke kurrikulum vir die onderrigontwikkeling geskik is, al dan nie.
- * Dit stel die stand van sake vas sodra die kurrikulum as 'n proefneming of as 'n amptelike meganisme in gebruik geneem word.
- * Dit stel vas hoe geslaagd onderrigleergebeure is en of gestelde kurrikulumdoelwitte bereik is.
- * Dit vorm 'n basis vir onderwysdifferensiasie.
- * Dit is 'n middel wat aangewend word om 'n gradering ten opsigte van 'n graad of vlak wat bereik is moontlik te maak en dra daardeur by tot aanpassing van 'n kurrikulum as dit nodig blyk te wees.
- * Evaluering kan die verloop van abstrakte leergebeure tasbaar uitdruk (vergelyk Krüger 1980:99; Carl 1986:54).

Uit die voorafgaande blyk dit dat evaluering breedvoerig en omvattend in elke fase van kurrikulumontwikkeling funksioneer en voortdurend bepaal hoe die kurrikulum ontwikkel. Die oorhoofse funksie blyk te wees om vas te stel of die onderwysproses (in die spesiale onderwys) suksesvol en doelmatig verloop. Hiervolgens word data eendersyds kurrikulumgerig en andersyds leerdergerig ingesamel en verwerk om die werklike toedrag van sake vas te stel sodat moontlike herbeplanning wat nodig mag wees, kan volg.

4.4.5.6 Kriteria vir kurrikulumevaluering

Evalueringskriteria dra daartoe by dat kurrikula saamgestel word wat in leerders se behoeftes voorsien. Enkele moontlike kriteria vir sinvolle kurrikulumevaluering behels die volgende:

- * Geldigheid, betroubaarheid, objektiwiteit en bestendigheid is primêre oorhoofse kriteria wat by evalueringsprosedures geld wanneer evalueringsprosedures 'n saak toets of meet.
- * Die kriterium van "nie-strydigheid" bepaal dat evaluering ooreenkomstig die kurrikulumdoelstellings moet verloop.

- * Die kriterium "eenheid (kontinuiteit)" vereis dat evaluering die onderlinge verwantskap tussen die verskillende beginsels rondom 'n kurrikulum in ag neem wanneer gegewens oorweeg word.
- * Die kriterium "diagnoseer en vasstel" bepaal dat evaluering die voordele én leemtes in 'n kurrikulum sal identifiseer en die redes vir dié suksesse of swakhede sal aandui.
- * Die kriterium "gebalanseerdheid" dra by tot ewewig in die onderrigleer en sorg onder andere vir balans wat betref verwagte en werklike prestasies van leerders, die moeilikheidsgraad van inhoude, en die soort vrae wat gestel word, tydsbenutting, ensovoorts.
- * Die kriterium "resenteheid" bepaal dat evaluering volgens die nuutste tegnieke en metodes behoort te verloop en met die praktiese onderrigsituasie behoort verband te behou.
- * Die kriterium "omvattendheid" sorg dat alle aspekte wat op die kurrikulum 'n invloed mag hê, tydens evaluering ondersoek word. Dit sluit in die persone wat by die ontwerp betrokke is of wat by die toepassing of gebruik daarvan inskakel, en ook die ontwerp self (vergelyk Wessels 1977:73-84; Walters 1978:278-287).

Opsommend blyk dit dat die evalueringskriteria 'n belangrike maatstaf en rigtingbepaler by die toepassing van kurrikulumevaluering is en dus ook ten opsigte van spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes bydra dat kurrikulumontwikkeling en die gepaardgaande onderwysproses doelmatig verloop.

4.4.5.7 Samevatting

Dit blyk dat die hoofdoel van evaluering is om die geslaagdheid van 'n onderwysonderneming te bepaal en om vas te stel of bepaalde vooropgestelde doelstellings bereik is.

Dit blyk ook uit die literatuur oor evaluering dat laasgenoemde kurrikulumbeginsel deurlopend by elke ander beginsel van die kurrikulum betrokke is in 'n dinamiese, onderling wisselwerkende verwantskap, waardeur die totale ontwikkeling van die leerders gerig word. Evaluering kan op 'n verskeidenheid wyses geskied en moet verloop aan die hand van verantwoorde kriteria.

4.5 SINTESE

Onderrigleiers en onderwysers wat met spesiale onderwys van verstandelik gestremde leerders gemoeid is, het binne die kurrikuleringspraktyk 'n besondere verantwoordelikheid en rol ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. Die sinrykheid van doeltreffende kurrikulering berus primêr op die behoorlike bemeestering van voorkennis en 'n volle begrip oor hoe kurrikulumontwikkeling daarvoor verantwoordelik is om die onderwys doelgerig te orden.

In die lig hiervan was dit nodig om tersaaklike kurrikulumbegrippe en -terme te omskryf om 'n agtergrond te voorsien vir 'n dieptestudie oor die kurrikulumteorie en -ontwikkeling waardeur die onderrigleer bepaal en gerig word.

Die ontwikkelingstappe of fases van kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering, en -evaluering is bespreek met die doel om na aanleiding daarvan by onderrigleiers en onderwysers 'n groter bewuswording, aanvaarding en insig te laat ontwikkel vir hulle verantwoordelikhede ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. In die bespreking oor die teorie van kurrikulumontwerp is enkele kurrikuleringsmodelle beskryf om groter duidelikheid oor moontlike kurrikuleringsprosedures en die onderskeie stappe van 'n kurrikulumontwerp te beklemtoon. Deur duidelikheid hieroor te kry, is dit moontlik om onderrigleiers en onderwysers se belang by kurrikulumaangeleenthede te bevorder.

Ten slotte moet begryp word dat kennis van kurrikulumteorie slegs nuttig is in soverre dit in 'n betrokke skool deur die opvoeders toegepas word sodat die leerders daarby sal baat vind en ten volle kan ontwikkel.

BRONNELYS

1. BADE, J.J. 1979. Doelstellingen in het onderwijs, in Duvekot, W.B., Met het oog op het kind. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
2. BEAUCHAMP, G.A. 1964. The curriculum of the elementary school. Boston: Allyn & Bacon.
3. BEAUCHAMP, G.A. & K.E. BEAUCHAMP 1967. Comparative analysis of curriculum systems. Illinois: The Kagg Press. 166p.
4. BEKKER, M.A. April 1982. Verslag oor die voorlopige voorstelle en aanbevelings gemaak deur verteenwoordigers van die Transvaalse teknikons en die Technikon O.V.S. tydens die eerste werkseminaar in verband met die saamstel van riglyne vir die skryf van sillabusgidse. Johannesburg. 26p.
5. BOYD-BARRETT, O. 1973. The curriculum : Context design and development. Edinburgh: Open University Press.
6. BOYD-BARRETT, O. 1980: The curriculum : Unit 9-A question of control. Portsmouth : Open University Press. 68p.
7. BRENNAN, W.K. 1985. Curriculum for special needs. Philadelphia : Open University Press. 207p.
8. CALITZ, A.M.H. 1967. Opvoeding tot verantwoordelikheid met spesiale verwysing na die taak van die skool in hierdie verband in die Republiek van Suid-Afrika. M.Ed.- verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
9. CALITZ, L.P., S.J.P. DU PLESSIS & I.N. STEYN 1982. Die kurrikulum : 'n Handleiding vir dosente en onderwysers. Pretoria : Butterworth. 85p.
10. CARL, A.E. 1986. Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in sekondêre skole in die Republiek van Suid-Afrika. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 458p.
11. CARL, A.E. Junie 1987. Die onderwyser se rol in kurrikulumontwikkeling - implementeerder of ontwikkelingsagent? (Deel II). Die Unie, 339-343.
12. CARL, A.E., Volschenk, A., Franken, T., Ehlers, R., Kotze, K., Louw, N. & Van der Merwe, C. 1988. Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool - 'n Modulêre benadering. Kaapstad : Maskew Miller Longman. 150p.
13. CARO, F.G. 1977. Readings in evaluation research. New York: Russel Sage Foundation.

14. CAWOOD, J., F.B. MULLER & J.F.A. SWARTZ 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood : Nasou. 225p.
15. CLARK, L.H. & I.S. STARR 1981. Secondary and middle school teaching methods. New York : MacMillan. 446p.
16. COETZEE, J.C. 1980. Die opvoedkundige moontlikhede van die skool se jeugweerbearheidsprogram met besondere verwysing na kurrikulumbeplanning en onderwysopleiding. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 360p.
17. COETZEE, J.C. 1985. Evaluering. HOD- en B.Ed.- klasaantekeninge, Universiteit van Stellenbosch. 25p.
18. CROSSLEY, M. 1984. Strategies for curriculum change and the question of international transfer. Journal of Curriculum Studies, vol. 16, no. 1, 75-88.
19. DE CORTE, E., C.T. GEERLIGS, N.A.J. LAGERMEIJ, J.J. PETERS & R. VAN DEN BERGHE 1981. Beknopte didaxologie. Groningen : Wolters-Noordhoff. 510p.
20. DE VRIES, C.G. Februarie 1990. Die opvoedkundige begronding van die skoolonderwys van die deursnee-Afrikaner (Deel II). Die Unie, 214-217.
21. DIE WET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID, (WET 39 VAN 1967).
22. DIE WYSIGINGSWET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID, (WET 103 VAN 1986).
23. DIE WET OP ONDERWYSAANGELEENTHEDE (VOLKSRAAD), (WET 70 VAN 1988).
24. DOLL, R.C. 1978. Curriculum improvement. London : Allyn & Bacon. 472p.
25. GERBER, H.M. 1985. Die wêreldontwerp van die leergestremde kind. Pretoria : Gutenberg Boekdrukkers. 167p.
26. GOLBY, M. & J. GREENWALD. 1975. Curriculum design. London: Croom Helm.
27. GRONLUND, N.E. 1971. Measurement and evaluation in teaching. New York : MacMillan. 590p.
28. HARLEN, W. 1971. Some practical points in favour of curriculum evaluation. Journal of Curriculum Studies, vol. 3, no. 2. 129p.
29. HATTINGH, C.R. 1989. Kurrikulumdisseminasie as 'n kritiese fase binne effektiewe kurrikulumontwikkeling. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch. 165p.

30. HAVELOCK, R.G. 1982. Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge. Michigan : University of Michigan. 97p.
31. HILL, J.S. 1974(a). Curriculum : A possible definition. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, volume 9, nommer 1, Julie.
32. HILL, J.S. 1974(b). Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria. 318p.
33. HILL, J.S. 1975. Pedagogiekstudies 85 - Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud. Pretoria: Universiteit van Pretoria. 273p.
34. HILL, J.S. September 1977. Beginsels en prosedures vir die praktyk van kurrikulumontwikkeling. Referaat gelewer by die Jaarvergadering van die Belangegroep Onderwysopleiding van die Transvaalse Onderwysersvereniging in Pretoria. 16p.
35. HILL, J.S. Desember 1985. Die onderwyser se aandeel in die samestelling en ontwikkeling van sillabusse. SAOR-Bulletin, 5-11.
36. HILL, J.S. Februarie 1989. Kurrikulering vir relevante onderwys. Interne seminaar insake relevante onderwys. Administrasie Volksraad. 7p.
37. JENKINS, D. & M.D. SHIPMAN 1976. Curriculum : An introduction. London : Pitman. 134p.
38. JORDAAN V. 1989. Kurrikulumontwikkeling vir onderwysersopleiding aan Kaaplandse Onderwyserskolleges. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 472p.
39. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT Augustus 1987. Guidelines for curriculum development. Sentrum vir Onderwystegnologie. Kaapstad. 43p.
40. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 11 Augustus 1988. Kurrikulumontwikkeling. Kernaantekeninge van die Sentrum vir Onderwystegnologie tydens kursus vir onderwysers in Oos-Londen. 15p.
41. KEITH, L., P. BLAKE & S. TIEDT 1968. Contemporary curriculum in the elementary school. New York : Harper & Row.
42. KRÜGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria : HAUM 165p.
43. LARSON, D.H. September 1983. Designing school curriculum for the twenty-first century. NASSP Bulletin, 10-14.

44. LAWTON, D. 1973. Social change, educational theory and curriculum planning. London : University of London Press. 174p.
45. MAARSCHALK, J. & L.R. McFARLANE 1987. Vakdidaktiek : Natuur- en Skeikunde. Pretoria : De Jager - HAUM-Uitgewery. 215p.
46. MAREE, P.J. 1970. 'n Wesenskou van die leerinhoud van die pedagogiese situasie as didaktiese situasie. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth. 287p.
47. MOSTERT, J.M. 1986. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling: Kortverslag. Pretoria : Insto-Print. 47p.
48. NICHOLLS, A. & S.H. NICHOLLS 1972. Developing a curriculum. London : Cox & Wyman. 116p.
49. O'DOWD, M.C. Maart 1990. Inleidingsartikel insake onderwysvernuwing in Suid-Afrika. Optima, vol. 37, no. 3, 94-97.
50. ORNSTEIN, A.C. & D.U. LEVINE 1985. An introduction to the foundations of education. Boston : Houghton Mifflin. 492p.
51. PALARDY, J.M. 1971. Elementary school curriculum - an anthology of trends and challenges. New York : MacMillan. 454p.
52. PAUW, J.R. September 1977. Designing a curriculum in higher education. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Opvoedkunde, vol II, nommer 2.
53. PATTERSON, J.L. & CZAJKOWSKI, T.J. Desember 1979. Implementation : Neglected phase in curriculum development. Educational Leadership, vol 37, no 7, 204-206.
54. POPHAM, W.J. 1975 Educational evaluation. New Jersey : Prentice Hall. 326p.
55. PRATT, D. 1980. Curriculum: Design and development. New York : Harcourt Brace Jovanovich. 503p.
56. RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING Julie 1981. Verslag van die Werkkomitee insake Kurrikulering. Pretoria. 167p.
57. RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1984. Kurrikulering vir hoog-begaafde leerlinge. Konsepverslag van die Werkkomitee (Projekspan: J. Cawood (projekleier), G.M. Blanckenberg, A.E. Carl, S.M. Conradie, M. Hanekom). Deel I. Pretoria.

58. REID, W.A. 1978. Thinking about curriculum. London : Routledge & Kegan Paul. 132p.
59. ROWNTREE, D. 1978. Educational technology in curriculum development. London : Harper & Row. 197p.
60. SAYLOR, J.G., W.M. ALEXANDER & A.J. LEWIS 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. New York : Holt, Rinehart & Winston. 419p.
61. SCHREUDER, J.H. Desember 1989. Kurrikulumontwikkeling - wisselwerking tussen teorie en praktyk. Die Unie, 174-175.
62. SMIT, T.C. 1966. Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 478p.
63. SÖNGHE, W.F. 1977. Die probleem van grondslagdenke in die kurrikulumbesinning. Educare, Universiteit van Suid-Afrika. 38.
64. STEEL, H.R. 1979. Die interne praktiese opleiding van studentonderwysers met besondere klem op skoling in didaktiese ontwerp. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 621p.
65. STENHOUSE, L. 1976. An introduction to curriculum research and development. London : Heineman Educational Books. 248p.
66. STEYN, J.C. Maart 1987. Die verband skoolkurrikulum en gemeenskap : 'n Kort pedagogiese perspektief. Die Unie, Jaargang 83 nommer 9, 250.
67. TABA, H. 1962. Curriculum development : Theory and practice. New York : Harcourt, Brace & World. 526p.
68. TANNER, D. & L.N. TANNER. 1980. Curriculum development: Theory into practice. New York : MacMillan. 734p.
69. TUNMER, R. 1981. The curriculum in the decade of the eighties. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Opvoedkunde, vol. 1 (1/2), 30-39.
70. TYLER, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press. 128p.
71. VAN DER STOEP, F., C.J. VAN DYK, W.J. LOUW & A.SWART 1973. Die lesstruktuur. Johannesburg : McGraw-Hill.
72. VERKLARENDE WOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL. Johannesburg : Perskor Boekdrukkery.

73. WALTERS, S.W. 1978. The design of a theoretical model for the construction of a curriculum for Physical Science. PH.D. thesis, University of Cape Town. 599p.
 74. WALTERS, S.W. 15 Mei 1985. Die ontwikkeling van kurrikulering op Internasionale en Nasionale vlak. M.Ed.-klasaantekeninge, Universiteit van Stellenbosch. 29p.
 75. WESSELS, H.J. 1977. Evaluering en kurrikulumontwerp. M.Ed.-verhandeling. Randse Afrikaanse Universiteit.
 76. WHEELER, D.K. 1976. Curriculum process. London : Hodder & Stoughton. 320p.
 77. WHITEHEAD, D.J. 1980. The dissemination of educational innovations in Britain. London : Hodder & Stoughton. 65p.
 78. WILES, J. & BONDI, J.C. 1984. Curriculum development : A guide to practice. Columbus : Charles E. Merrill. 398p.
-

HOOFSTUK V

BLADSYE

<u>KERNSILLABUSONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES EN DIE PRAKTYKWORDING VAN KURRIKULA ONDER DIE DEPARTEMENT ONDERWYS EN KULTUUR (ADMINISTRASIE : VOLKSRAAD)</u>	126 - 140
5.1 INLEIDING	128
5.2 DIE KARAKTER VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDE LEERDERS	129
5.3 KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING BINNE DIE STRUKTURELE NETWERK VIR KURRIKULERING	130 - 134
5.3.1 Breë oorsig	130
5.3.2 Verloop van kurrikulering	130
5.3.2.1 Komitee van Onderwyshoofde	131
5.3.2.2 Direktoraat vir Kurrikulering	132
5.3.2.3 Netwerk vir Kurrikulering	132
5.3.2.4 Kurrikulumkomitees	132
5.3.2.5 Departementele vak- of studiekomitees	133
5.3.3 Samevatting	134
5.4 PROSEDURE VIR KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES	134 - 137

5.4.1	Verantwoordelikheid ten opsigte van kernsillabusontwikkeling en -hersiening by spesiale sekondêre skole	134
5.4.2	Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys	135
5.4.3	Die prosedure vir kernsillabusontwikkeling	136
5.4.4	Samevatting	137
5.5	SINTESE	137 - 138
*	BRONNELYS	139 - 140

HOOFSTUK V

KERNSILLABUSONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES EN DIE PRAKTYKWORDING VAN KURRIKULA ONDER DIE DEPARTEMENT ONDERWYS EN KULTUUR (ADMINISTRASIE : VOLKSRAAD)

5.1 INLEIDING

Die vorige hoofstuk lê klem op die feit dat kennis en insig van kurrikulumteorie die basis is vir kernsillabusontwikkeling en die kurrikuleringspraktyk daaraan verbonde. Sodanige teorie stel onderwysers in staat om 'n goeie gehalte van onderwys vir leerders te beplan en aan te bied en om deur evaluering vas te stel waar leemtes ontstaan wat reggestel kan word. Terselfdertyd raak betrokkenes ook bewus van hul besondere inspraak in sillabusontwikkeling, kurrikulumontwerp en die evalueringspraktyk (Mostert 1986:1-2).

Aan die begin van 1986 is die vier provinsiale onderwysdepartemente vir onderwys onder die beheer van die Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie : Volksraad) saamgesnoer. Die doel was om onder andere eenheid en 'n noodsaaklike struktuur vir samewerking en koördinerende ten opsigte van kurrikulering in onderwys daar te stel (Hill 1989:1).

Waar sillabusontwikkeling en die toepassing daarvan binne die kurrikulumpraktyk van stapel loop, word verskillende aktuele en sensitiewe aangeleenthede op verskeie vlakke noukeurig verantwoord. Dit is op die makro-, meso- en mikrovlak waar onder andere besin word oor die gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing, die invloed wat opvoedingsfilosofieë uitoefen, die rol wat onderwysbeginsels speel, bepaalde wetgewing wat in ag geneem word, skooltipes en skoolfasies wat voorsien word, sillabusse wat ontwerp en hersien word en skoolkurrikula en vakkurrikula wat beplan word (Walters 1985:19-24; Carl 1986:66). Heelparty bestuursliggame en instansies lewer hiertoe bydraes, waaruit sillabusontwerp en die kurrikuleringspraktyk ontwikkel. Die gemeenskap, die owerheid, die private sektor, handboekskrywers en verteenwoordigers van die georganiseerde onderwys, soos die Komitee van Onderwyshoofde en sy werkkomitees, eksaminatore en moderatore, onderwysunies, kurrikulumkomitees, studiekomitees en onderwysers is almal groepe wat op die een of ander manier by sillabusontwikkeling of die kurrikuleringspraktyk betrek word (Cawood *et al.* 1982:64-70; Carl 1986:99-108; Steyn 1987:249-253).

Die doel van hierdie hoofstuk is om die prosedure van kernsillabusontwikkeling ten opsigte van spesiale skole vir verstandelik matig gestremdes te ondersoek en te beskryf. Daar sal spesifiek ondersoek ingestel word na die kurrikulum vir hierdie skole met verwysing na die besondere skool tipe en die praktykwording van 'n gekoördineerde skoolkurrikulum vir dié skole.

5.2 DIE KARAKTER VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDE LEERDERS

Onderwysers is bewus daarvan dat verstandelike matig gestremde leerlinge sekere beperkings ten opsigte van hulle intellektuele vermoë en ontwikkeling het. Hulle is ook bewus daarvan dat die suksesvolle ontwikkeling van basiese vaardighede by hierdie leerders en hul aanpassing in 'n beroepsrol gaan afhang van die gehalte skoolopvoeding wat aangebied word (Webster 1980:13). In die lig hiervan verdedig Brennan (1987:43) in die Verenigde Koninkryk die totstandkoming van 'n stelsel van spesiale onderwys om onder andere verstandelik matig gestremdes buite die hoofstroom van die sentrale onderwys op te voed sodat kwaliteitsaandag aan dié leerders gegee kan word.

In die RSA funksioneer spesiale sekondêre skole vir verstandelik matig gestremdes juis met die doel om gespesialiseerde onderwys vir die stadige leerders aan te bied (kyk hoofstuk drie vir 'n meer volledige beskrywing). Hierdie leerders kan nie op dieselfde manier as die deursneeleerders in hoërskole presteer nie en haal nie toereikende voordeel uit die soort onderrig wat in die gewone loop van die onderwys aangebied word nie. Hulle is aangewese op 'n stelsel waar remediërende akademiese hulpverlening gegee en die ontwikkeling van vaardighede in werksafdelings bevorder word. Volgens dié beginsel val die klem in die opleidingsprogram hoofsaaklik op gedifferensieerde beroepsopleiding en -leiding, gerugsteun deur 'n aangepaste akademiese kursus wat die leerders toerus om hulself ten opsigte van toekomstige ekonomiese-, sosiale en tegnologiese situasies in die samelewing te handhaaf (De Kock 1981:41-45).

Met die toenemende aanvraag na gebruiksartikels uit die vervaardigingsbedryf en onderhoudsdienste wat dié bedryf rugsteun, is daar 'n groeiende behoefte aan werkslui om in 'n verskeidenheid bedryfsberoepe te werk. Aucamp (1987:2) beklemtoon die noodsaaklikheid vir 'n aanpassing in die tegniese vakkurrikula op die sekondêre skoolvlak om onder andere in die behoefte aan meer geskoolde mannekrag ("*skilled middle level manpower-artisans*") te kan voorsien en aksentueer "... *work related curricula ... with a theoretical component as well as a practical component both containing subject content selected from the relevant world of work*". Hiervoor word geskikte leerders reeds in spesiale skole (vir stadige leerders) opgelei. Hierdie skole is 'n verlengstuk van die sentrale onderwyssisteem en die opleiding word spesifiek gegee om die leerders vir 'n moontlike beroep toe te rus en om hulle op akademiese gebied af te rond om hulself gereedlik te kan handhaaf (Borman 1988:18; Rostrum 1988:2).

Vanweë snelle veranderinge in tegnologiese ontwikkeling en in gemeenskappe se beroepsbehoefte, durf persone en instansies wat spesiale onderwys (vir stadige leerders) ontwikkel, nie in die opsig agterbly nie. Kurrikulumontwikkeling moet daarom te alle tye relevant bly. Teen dié agtergrond sal die proses van kernsillabusontwikkeling vervolgens in oënskou geneem word.

5.3 KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING BINNE DIE STRUKTURELE NETWERK VIR KURRIKULERING

5.3.1 Breë oorsig

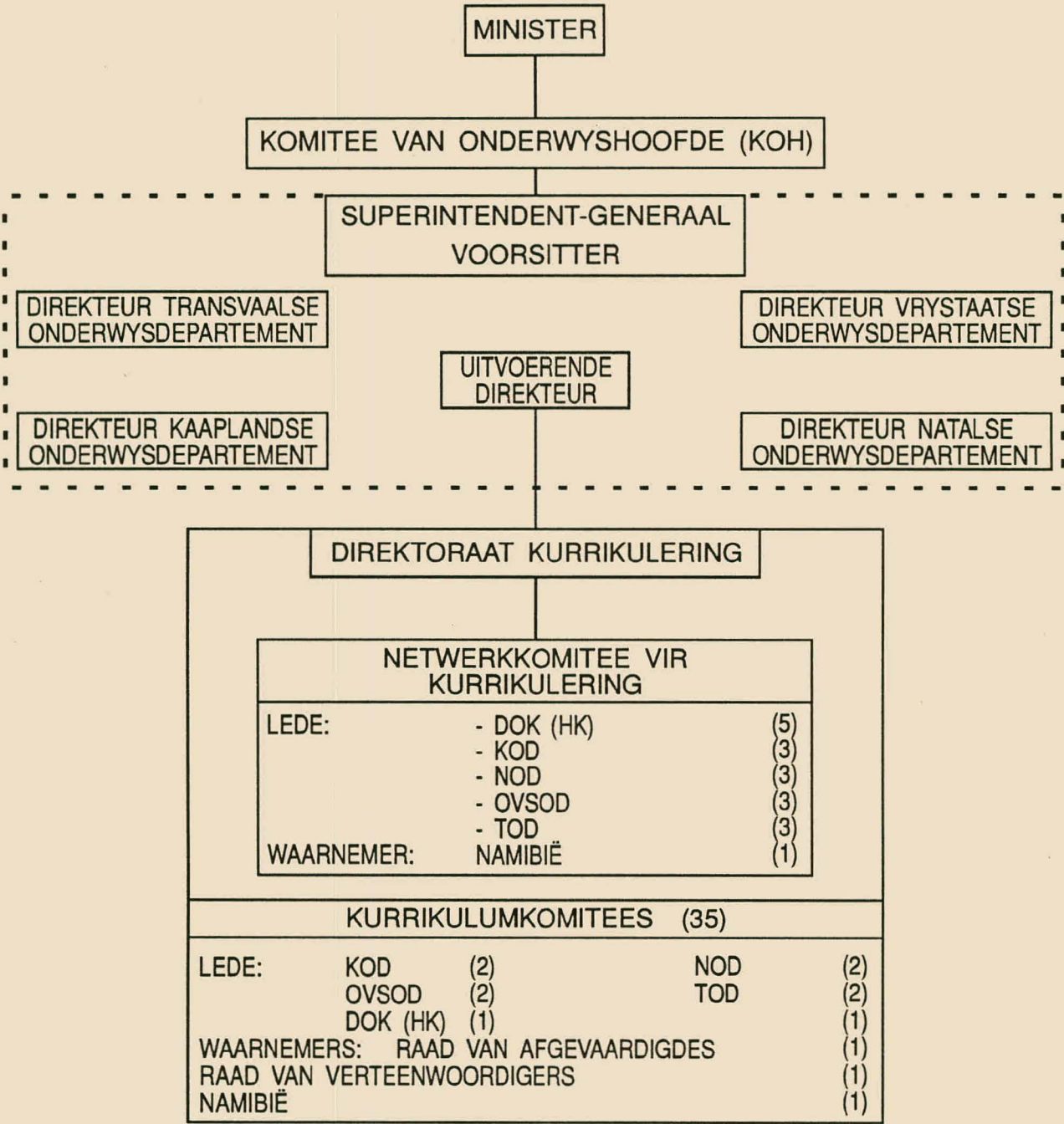
Kernsillabusse is sillabusse wat ooreenkomstig neergelegde prosedures van die Komitee van Onderwyshoofde en die Gemeenskaplike Matrikulasieraad opgestel word en wat gemeenskaplik en bindend is vir die onderwysdepartemente wat daarmee werk. Uitvoerende onderwysdepartemente kan egter hierdie kernsillabusse verwerk om binne hulle eie opset toegepas te word. Dit impliseer dat die sillabusse van die onderskeie onderwysdepartemente in hoofsaak ooreenstem (RGN-Werkkomiteeverslag insake Kurrikulering 1981:5-6).

Verskeie instansies, komitees en individue is betrokke by die ontwikkeling van kernsillabusse of by die hersiening en evaluering daarvan. Die onderrig wat verstandelik gestremde leerders in spesiale sekondêre skole ontvang, word ook deur die voorskrifte van kernsillabusse beïnvloed. Om in spesiale onderwys 'n voortgesette standaard van opleiding te kan handhaaf, is dit uiteraard belangrik om die sillabusse op 'n gereelde basis te evalueer en te hersien. In hierdie verband aksentueer Brennan (1987:55) die noodsaaklike vereiste van periodieke evaluering van die kernsillabusse om te bepaal of spesiale onderwys se onderrigprogram vir die verwerwing van basiese kennis en insig volgens standaard is en of die ontwikkeling van hulle vindingrykheid en vaardigheid ook nog met die eise van die beroepsomgewing ooreenkom. Die prosedure vir die kernsillabushersiening en -ontwikkeling ten opsigte van spesiale sekondêre skole word vervolgens kortliks toegelig binne die oorhoofse strukturele netwerk vir kurrikulering.

5.3.2 Verloop van kurrikulering

Verskillende beheerkomitees en subkomitees werk saam om, onder andere vir spesiale onderwys, sillabusse te ontwikkel sodat dié in diens van die breë onderwysdoelstellings van die land sal staan. Terselfdertyd verskaf die kernsillabusse leiding aan individuele onderwysdepartemente oor hoe om dit sinvol vir hulle eie doeleindes in te span. Die samestelling (of hersiening) van alle kernsillabusse in die verskillende onderwysdepartemente verloop volgens 'n gestruktureerde patroon soos gesamentlik bepaal deur die Komitee van Onderwyshoofde (voortaan KOH) en die Gemeenskaplike Matrikulasieraad (voortaan GMR) (Carl 1986:87-89). Gepubliseerde dokumente oor die huidige kurrikulumpraktykinstansies, bestaan feitlik nie en daarom is daar sterker op die bron van Hill geleun.

Skematies kan hierdie struktuur soos volg voorgestel word:



FIGUUR 5.1: Strukturele netwerk vir kurrikulering

(Gebaseer op Hill 1989:Bylae 1)

5.3.2.1 Komitee van Onderwyshoofde

Die Komitee van Onderwyshoofde (voortaan KOH) funksioneer saam met die GMR om ten opsigte van onderwys die opdrag van die Minister van Onderwys en Kultuur (Administrasie : Volksraad) uit te voer en om hom van advies te bedien. Carl (1986:87) en Hill (1989:Bylae 1) dui aan dat die Superintendent Generaal van Onderwys (Hoof-Uitvoerende Direkteur van die Departement Onderwys en Kultuur Administrasie : Volksraad) die professionele en administratiewe voorsitter van die KOH is en dat hy in die uitvoering van sy opdragte bygestaan word deur die

Uitvoerende Direkteurs : Onderwys, van die Transvaalse, Kaaplandse, Vrystaatse en Natalse Onderwysdepartemente sowel as 'n Uitvoerende Direkteur : Direktoraat Kurrikulering. Die KOH moet onder andere die sillabusontwikkeling van die primêre en sekondêre onderwys en dus ook van spesiale sekondêre onderwys oorhoofs beheer en goedkeur. Waar skoolvakke ook onder die toesig van die GMR ressorteer, beheer die KOH en GMR die sillabusontwikkeling gesamentlik (Handleiding van die Kaaplandse Onderwysdepartement oor die hersiening van sillabusse 1982; Volksraad : Wette van die Republiek van Suid-Afrika-Onderwys 1986:982; Carl 1986:102).

5.3.2.2 Direktoraat vir Kurrikulering

Die Direktoraat vir Kurrikulering is die KOH se hoofkantoorkomponent om die kurrikulering uit te voer en te koördineer. Aan die hoof staan die Uitvoerende Direkteur : Kurrikulering, wat ook sitting in die KOH het. Hy word deur ses beheerafdelings bygestaan wat in breë trekke daarvoor verantwoordelik is om opdragte van die Superintendent-Generaal van Onderwys uit te voer en om die beleidsadvies van die KOH toe te pas. Hulle moet ook die beplanning en koördinering van kurrikulum- en ander komitees behartig en algemene leiding gee (Hill 1989:1-2).

5.3.2.3 Netwerk vir Kurrikulering

Die Netwerk is die sentrale liggaam waar die direkte beplanning, koördinering en die advisering oor sake rakende die kurrikulering hanteer word. Die Uitvoerende Direkteur van die Direktoraat vir Kurrikulering is ook die voorsitter van die Netwerkkomitee. Hy word bygestaan deur sewentien lede wat die verskillende onderwysdepartemente en die Departement van Onderwys en Kultuur (Hoofkantoor) verteenwoordig. Die aanwesigheid van verskeie onderwyskundiges (soos hoofsuperintendente, hoofde van kurrikulumafdelings en skoolhoofde) in die netwerkkomitee dra daartoe by dat aangeleenthede oor kurrikuluminhoude binne 'n breë perspektief oorweeg kan word sodat inligting wedyrsyds onder die aandag gebring kan word van betrokkenes soos kurrikulumkundiges van die Direktoraat vir Kurrikulering, hoofde van kurrikulumafdelings en ander kundiges in die onderwys (Kaaplandse Onderwysdepartement, Sentrum vir Onderwystegnologie 1987:19; Hill 1989:7).

5.3.2.4 Kurrikulumkomitees

Volgens 'n mededeling van D.V. Horn (1989) staan kurrikulumkomitees in diens van die Direktoraat vir Kurrikulering en die Netwerkkomitee. Daar bestaan tans vyf en dertig kurrikulumkomitees wat verskillende skoolvakke of vakgroepe hanteer of wat vir bepaalde onderwysgebiede soos primêre of sekondêre onderwys verantwoordelik is.

Op elke kurrikulumkomitee dien daar een verteenwoordiger van die Direktoraat vir Kurrikulering. Dit is sy taak om die oorhoofse advisering oor kurrikulering in die komitee te behartig en om toe te sien dat komiteelede skoolkurrikula op die regte wyse hanteer. Die oorblywende lede van 'n komitee bestaan uit twee verteenwoordigers uit elk van die vier onderwysdepartemente (Administrasie: Volksraad) in die RSA. Die agt verteenwoordigers is gewoonlik senior personeel

van die onderskeie onderwysdepartemente wat in hulle hoedanigheid as komiteelede toesien dat die ontwikkeling van kurrikula en sillabusse hoofsaaklik ooreenkomstig hulle onderwysdepartemente se standpunt ontwikkel. 'n Kurrikulumkomitee hanteer as 'n span al die aangeleenthede wat vir behandeling aan hom toegeken word. Afgevaardigdes van die Departement Onderwys en Opleiding: Raad van Verteenwoordigers en Raad van Afgevaardigdes, het tans nog net waarnemerstatus op die komitees (Hill 1989:5-6).

In die praktyk word van kurrikulumkomitees verwag om konsep sillabusse te ontwerp en om bestaande sillabusse te hersien en te evalueer. Kurrikulumkomitees doen ook navorsing oor bepaalde vakke, skoolkurrikula, of oor verskillende tipes onderwys. Dit is hulle taak om ook kommentaar te lewer oor voorstelle ten opsigte van modules, sillabusse, skoolkurrikula of verskillende tipes onderwys en om aanbevelings daaroor in te dien. In breë trekke is dit hulle taak om deur beplanning, koördinerende, leidinggewing en evaluering toe te sien dat die onderskeie onderwysdepartemente se kurrikuleringsaktiwiteite op 'n geordende wyse verloop (Hill 1989:5-7).

5.3.2.5 Departementele vak- of studiekomitees

Kurrikulumkomitees reël onder toesig van die KOH dat verskillende sillabusse (of vakke) op 'n rotasiebasis aan spesifieke onderwysdepartemente (Administrasie: Volksraad) toegeken word vir hersiening en ontwikkeling.. Die onderwysdepartemente maak van vak- en studiekomitees gebruik om navorsingsopdragte uit te voer en kommentaar te lewer. Lede van die kurrikulumkomitees is soms ook die voorsitter of lid van 'n spesifieke departementele studiekomitee (Hill 1989:5-7).

Onderwysdepartemente se studiekomitees word op velerlei maniere benut ten opsigte van navorsing oor kurrikulumaangeleenthede. Die studiekomitees kan 'n adviserende funksie hê of kan met indiensopleiding gemoeid wees en hulle kan selfs 'n keuringsopdrag hê. Studiekomitees se vernaamste funksie is egter om goedgekeurde sillabusse vir 'n betrokke onderwysdepartement se eie doeleindes aan te pas voordat dit geïmplementeer word. Verder is studiekomitees gemoeid met deurlopende navorsing en evaluering van bestaande sillabusse met die doel om wysigings aan te beveel namate toekomsontwikkelinge ontvou. Die inligting wat die departementele studiekomitees aan die kurrikulumkomitees beskikbaar stel, dra dan daartoe by dat vaksillabusse relevant bly (Kaaplandse Onderwysdepartement, Omsendbrief 90/1986 :1-5; Carl 1986:92).

Behalwe die funksies waarna hiervoor verwys is, blyk dit volgens Carl (1986: 92-93) en uit inligting wat die Transvaalse Onderwysdepartement (Inligtingstuk - TOA9/7/1, 18 September 1985: 1-2) verstrek, dat studiekomitees ook aangewend kan word om geskikte handboeke, vakliteratuur en onderrigmiddels vir die onderrig te keur en te selekteer en om didaktiese riglyne te formuleer wat as studiestukke, nuusbriewe of omsendbriewe aan opvoeders beskikbaar gestel word.

5.3.3 Samevatting

Samevattend blyk dit dat die samestelling of die hersiening van kernsillabusse vir die onderskeie onderwysdepartemente (Administrasie: Volksraad) volgens 'n bepaalde patroon verloop waarvan die prosedure deur die KOH en GMR aangedui word. Dit blyk ook dat verskeie kundiges en verteenwoordigers op komitees uit verskillende kurrikuleringsvlakke op wetenskaplike wyse bydra om die sillabusontwikkeling oor 'n wye gebied doeltreffend te koördineer. Sodoende kan superintendente van onderwys en vakadviseurs, saam met skoolhoofde en hul ontwikkelingspanne in skole, toesien dat skoolkurrikula betekenisvol uit verteenwoordigende kernsillabusse ontwikkel.

5.4 PROSEDURE VIR KERNSILLABUSONTWIKKELING EN -HERSIENING TEN OPSIGTE VAN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES

5.4.1 Verantwoordelikheid ten opsigte van kernsillabusontwikkeling en -hersiening by spesiale sekondêre skole

Soos in die geval van die hoofstroomonderwys, word die ontwikkeling en hersiening van kernsillabusse vir spesiale sekondêre skole van verstandelik matig gestremde leerders ook op 'n wetenskaplike grondslag uitgevoer en is dit ook gewens dat bestaande sillabusse op gereelde tye aan 'n evaluering onderwerp word.

Die kernsillabusontwikkeling vir die spesiale onderwys word deur verskillende beheerkomitees en subkomitees behartig. Hierdie betrokkenes funksioneer onder opdrag van die KOH en die Netwerk vir Kurrikulering. 'n Ondersoek en hersiening van die kernsillabusse gee aan betrokkenes insae in die relevansie van die kernsillabusse met die oog op die totale benutting van die leerders se potensiaal. Hulle stel die effektiwiteit van kernsillabusse vas in soverre dit beroepsvormende en algemeen vormende onderwys in spesiale sekondêre skole waarborg. Wanneer dit nodig blyk te wees, kan betekenisvolle verandering en aanpassings aangebring word (Brandt 1988:35).

Ondersoeke kan moontlik in verband met die volgende aspekte van die sillabusse uitgevoer word:

- Om vas te stel of die leerstof van vakke nog doeltreffend is en of gedeeltes daarvan vervang of weggelaat moet word.
- Om te bepaal of die sillabusse se leerstof 'n gepaste moeilikheidsgraad verteenwoordig met die veronderstelling dat die standaard van die onderrig die leerders ten volle sal toets.
- Om ondersoek in te stel na die inhoudbelading van die sillabusse om te bepaal of dit eweredig oor die skoolkwartale versprei is en of daar wysigings aangebring moet word.

- Om vas te stel of sillabusvoorskrifte duidelik genoeg geformuleer is en om dit ter wille van beter begrip aan te pas, indien nodig.
- Om te ondersoek of die neergelegde sillabusbepalings ten opsigte van eksaminering ten volle toepaslik is en moontlike klemverskuiwings 'n verandering van prosedure vereis (Carl 1986:100).

5.4.2 Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys

Luidens 'n mededeling van P.C. Vosloo (1990) is die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys slegs een van die vyf en dertig kurrikulumkomitees wat sillabusnavorsing en -hersiening onder die oorhoofse beheer van die KOH en die Netwerk uitvoer. Die komitee is direk vir sowel die primêre as die sekondêre spesiale onderwys se sillabusontwikkeling en -hersiening verantwoordelik. Volgens die Kaaplandse Onderwysdepartement (Omsendbrief 90/1986, 15 Desember 1986: Bylae B & C) bestaan hierdie kurrikulumkomitee uit nege lede, naamlik twee verteenwoordigers uit elkeen van die vier onderwysdepartemente (Administrasie: Volksraad) en een verteenwoordiger van die Direkoraat vir Kurrikulering. Dié komitee is op 'n deurlopende basis vir die hersiening van die bestaande kernsillabusse vir spesiale onderwys verantwoordelik en mag ook van kundiges op 'n ad hoc-basis gebruik maak indien spesifieke inligting of kundigheid benodig word.

Uit korrespondensie van die voorsitter : Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys van die Vrystaatse Onderwysdepartement (28 Februarie 1989) blyk dit dat die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys deur studie- en werkkomitees van die onderskeie onderwysdepartemente bygestaan word. Hierdie studie- en werkkomitees funksioneer onder leiding en op advies van die kurrikulumkomiteevoorsitter. Die studie- en werkkomitees se pligte strek wyd en behels onder andere die volgende:

- * Om sillabusnavorsing te beplan en uit te voer.
- * Om sillabusse op te stel, te hersien en te vertolk.
- * Om die rol van eksaminering, toetsing en evaluering deurlopend te ontleed.
- * Om akkommodasie en leerdergetalle te monitor.
- * Om die voorsiening van gereedskap, hulpmiddels, apparaat en toerusting (tegnies en akademies) te beplan.
- * Om bevindinge oor akademiese vakaanbieding aan te meld.
- * Om die beskikbaarheid en uitbreiding van vakliteratuur na te vors en op te skerp.
- * Om die toepassing van veiligheidsmaatreëls in die skoolopset te ondersoek.
- * Om die probleme en navrae van onderwysers te hanteer.

- * Om handboeke deur boeekomitees te laat keur.
- * Om indiensopleiding en kursusaanbieding te inisieer.

5.4.3 Die prosedure vir kernsillabusontwikkeling

Die prosedure om gemeenskaplike kernsillabusse vir die spesiale onderwys van die verskillende onderwysdepartemente saam te stel of te hersien, verloop volgens 'n neergelegde proses wat die KOH bepaal. In die proses word bepaalde stappe gevolg wat meebring dat 'n vaksillabus volgens 'n siklus elke agt jaar hersien word. In hoofsaak word die beskikbare tyd op die volgende wyse benut:

- Vier jaar vir navorsing en vakontwikkeling.
- Een jaar en ses maande vir samestelling.
- Twee jaar en ses maande vir die voorbereiding en produksie van aantekeninge en/of handboeke (Hill 1989:1-3).

By wyse van opsomming verloop die prosedure vir sillabushersiening soos volg:

- Die KOH gee 'n opdrag aan 'n departement om 'n bepaalde sillabus te hersien (die verantwoordelike departement).
- Hierdie opdrag geskied via die Netwerk vir Kurrikulering.
- Die verantwoordelike departement doen navorsing en stuur die werksdokument na die Netwerk vir Kurrikulering.
- Die Netwerk vir Kurrikulering stuur dit aan die betrokke kurrikulumkomitee, wat op sy beurt die dokument evalueer, aanvul en uitbrei en 'n konsepsillabus in samewerking met die Netwerk opstel.
- Hierdie konsepkernsillabus word via die Netwerk vir Kurrikulering aan die KOH vir goedkeuring voorgelê.
- Die KOH keur die sillabus goed en daarna staan dit as 'n kernsillabus bekend.
- Die kernsillabus word aan die Suid-Afrikaanse Uitgewersvereniging oorhandig sodat handboeke betyds voorberei kan word (minstens een jaar en ses maande voor die implementeringsdatum).

Provinsies kan die kernsillabusse aanpas by hulle eie behoeftes. Hierdie aanpassing word normaalweg deur die betrokke departementele studiekomitee gedoen (Hill 1989:3).

Volgens 'n mededeling van P.C. Vosloo (1990) en volgens korrespondensie (Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys van die Vrystaatse Onderwysdepartement, 28 Februarie 1989), word daar in die tyd wat vir vaknavorsing en -ontwikkeling beskikbaar is, ten opsigte van spesiale onderwys, spesifieke vakke op 'n rotasiebasis aan spesifieke onderwysdepartemente toegeken, sodat verskillende studie- en werkkomitees van spesiale onderwys vir daardie onderwysdepartemente navorsingsopdragte kan uitvoer. Hierdie navorsing geskied in opdrag van die KOH en die Netwerk vir Kurrikulering met die samewerking van die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys.

Vir beroeps- en vakkundige relevansie kan kundiges gekoöpteer word om oor korter of langer tydperke 'n bydrae te lewer. Kommentaar en advies kan ook in geskrewe vorm ingewin word of opdragte kan tot op skoolvlak afwentel, waar onderwysers insette lewer. Aspekte soos die effektiwiteit van die sillabus, riglyne ten opsigte van aanbieding, evalueringsmetodes, beplanning van inhoude, die seleksie van handboeke en notas, en die verfyning van doelstellings kan in die proses ontwikkel word tot 'n uitgebreide sillabus of vakkurrikulum. Nadat terugvoering ontvang is, kan sillabusse in konsepvorm saamgestel word en aan geselekteerde skole vir kommentaar voorgelê of uitgetoets word. Konsepkernsillabusse wat deur die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys saamgestel is, word na die KOH vir goedkeuring verwys (Hill 1989:3).

Na aanleiding van hierdie gegewens blyk die studie- en werkkomitees se hooffunksie te wees om kernsillabusse by plaaslike behoeftes aan te pas en om aanbevelings by hul kurrikulumkomitee te maak oor doelstellings, kerninhoude en bevindinge. Die aanbevelings van die studie- en werkkomitees is slegs adviserend ten dienste van die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys (Korrespondensie : Voorsiter van die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys van die Vrystaatse Onderwysdepartement, 28 Februarie 1989)

5.4.4 Samevatting

Samevattend blyk dit uit die voorafgaande dat kernsillabusontwikkeling in spesiale onderwys vir verstandelik matig gestremdes in die onderwys hoofsaaklik plaasvind onder die oorhoofse beheer van die KOH. Dit blyk ook dat die betrokke komitees en instansies wat daarmee gemoeid is, op interdepartementele vlak toesien dat 'n doeltreffende gehalte en standaard vir hierdie onderwys gehandhaaf en uitgebou word binne die betrokke onderwysdepartemente.

5.5 SINTESE

In die voorafgaande paragrafe van hierdie hoofstuk is daar aangedui hoedat spesiale onderwys in die RSA onder een sentrale onderwysowerheid geïnkorporeer is. Hierdeur is 'n noodsaaklike struktuur vir samewerking en koördinerende, onder andere met die oog op meer relevante en effektiewe sillabusontwikkeling geskep. 'n Beskrywing is gegee van hoe gestruktureerd die sillabusontwikkeling op verskillende onderwysvlakke verloop en hoe die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys daarbinne funksioneer. Vir onderwysers wat 'n bydrae wil lewer tot die hersiening en ontwikkeling van sillabusse, is kennis, begrip en insig hieromtrent essensieel. Slegs

deur duidelikheid hieroor te kry, kan onderwysers en onderwysleiers moontlik gemotiveer raak om die onderwysontwikkeling in spesiale onderwys doelgerig te bevorder.

In die lig hiervan is dit moontlik om onder andere vas te stel:

- Hoe doeltreffend, al dan nie, die amptelike akademies-tegniese program vir die opleiding van verstandelik gestremdes tans is.
- Hoe versoenbaar die onderwysers se huidige kurrikulumkennis met die praktykwording van die onderrig in die skool is.

Om dit te kan bepaal, sal daar in die volgende hoofstuk 'n empiriese studie onderneem word, waarna daar 'n beskrywing van die resultate gegee sal word.

BRONNELYS

1. AUCAMP, J.H. Mei - Junie 1987. Work related curricula for technical education. Curri Comm, vol. 13, no.3, 2.
2. BORMAN, M. 1988. 'n Ondersoek na die beroepsverspreiding en beroepstabiliteit van oud-leerlinge van spesiale skole in die Kaapprovinsie: Navorsingsverslag van die Kaaplandse Onderwysdepartement. Kaapstad. 259p.
3. BRANDT, R. 1988. On changing secondary schools : A conversation with Ted Sizer. Educational Leadership, vol. 45, no.5, 30-36.
4. BRENNAN, W.K. 1987. Changing special education now. Philadelphia : Open University Press. 169p.
5. CARL, A.E. 1986. Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in sekondêre skole in die Republiek van Suid-Afrika. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch. 458p.
6. CAWOOD, J., F.B. MULLER & J.F.A. SWARTZ 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood : Nasou. 225p.
7. DE KOCK, A.S.J. 1981. 'n Opvoedkundig-sielkundige ondersoek na die leëwêreld van twee groepe volwasse verstandelik- gestremdes met spesiale verwysing na beroepstabiliteit. M.A.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch. 156p.
8. HILL, J.S. 15-16 Februarie 1989. Kurrikulering vir relevante onderwys. Interne seminar insake relevante onderwys. Administrasie Volksraad. 7p.
9. HORN, D.V. (Kurrikulumdiens : Kaaplandse Onderwysdepartement) 11 April 1989. Persoonlike onderhoud.
10. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1982. Handleiding vir skoolhoofde. Kaapstad.
11. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT 15 Desember 1986. Omsendbrief 90/1986 insake Departementele Studiekomitees: Samestelling en prosedures. Kaapstad.
12. KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT Augustus 1987. Guidelines for curriculum development. Sentrum vir Onderwystegnologie. Kaapstad. 43p.
13. MOSTERT, J.M. 1986. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling : Kortverslag. Pretoria : Insto-Print. 47p.

14. ORANJE-VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 28 Februarie 1989. Korrespondensie. Mnr. P.J. Helberg.
 15. RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING Julie 1981. Verslag van die Werkkomitee insake Kurrikulering (Projekspan: J. Cawood (projekleier), G.M. Blanckenberg, A.E. Carl, S.M. Conradie, M. Hanekom). Pretoria. 167p.
 16. ROSTRUM Februarie 1988. Spesiale Onderwys in diens van die gemeenskap. Kaapstad. 30p.
 17. STEYN, J.C. Maart 1987. Die verband skoolkurrikulum en gemeenskap : 'n Kort pedagogiese perspektief. Die Unie, Jaargang 83, nommer 9, 249-253.
 18. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 18 September 1985. Inligtingstuk - TOA.9/7/1. 1-2.
 19. VOLKSRAAD 1986. Wette van die Republiek van Suid-Afrika-Onderwys, uitgawe 20 van 1986.
 20. VOSLOO, P.C. 25 September 1990. Kaaplandse Onderwysdepartement. Telefoniese gesprek. Port Elizabeth.
 21. WALTERS, S.W. 15 Mei 1985. Die ontwikkeling van kurrikulering op internasionale en nasionale vlak. M.Ed.-klasaantekeninge. Universiteit van Stellenbosch. 29p.
 22. WEBSTER, P.S. 1980. Occupational role development in the young adult with mild mental retardation. American Journal of Occupational Therapy, vol. 34, no. 1, 13-18.
-

HOOFSTUK VI

BLADSYE

<u>'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE STAND VAN ONDERWYSERS IN SPESIALE SKOLE SE VAKKURRIKULUMKENNIS EN -VAARDIGHEDE</u>	141 - 184
6.1 INLEIDING	144
6.2 DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK	144 - 145
6.3 BEPALING VAN DIE NAVORSINGSGROEP	145
6.4 WERKWYSE BY DIE ONTWERP VAN DIE VRAELYS	145 - 146
6.5 RESULTATE VAN EMPIRIESE ONDERSOEK	146 - 183
6.5.1 Vraelysondersoek in Kaaplandse spesiale sekondêre skole	146
6.5.2 Persoonlike besonderhede van respondente	146
6.5.2.1 Geslag	146
6.5.2.2 Ouderdom in voltooide jare	147
6.5.2.3 Onderwysondervinding in voltooide jare	147
6.5.2.4 Onderwysondervinding in spesiale onderwys in voltooide jare	148
6.5.2.5 Kwalifikasies om verstandelik gestremdes te onderrig	148
6.5.2.6 Opvoedkundige kwalifikasies	149
6.5.2.7 Kwalifikasies buite die opvoedkunde	150
6.5.2.8 Rang van pos	150
6.5.2.9 Onderrigtyd	151
6.5.2.10 Vakgerigte onderwys	152
6.5.3 Kundigheid en ingeligtheid met betrekking tot kurrikulumteorie	153
6.5.3.1 Huidige vlak van teoretiese kurrikulumkennis (opleiding)	153
6.5.3.2 Huidige vlak van kurrikulumkundigheid (vaardigheid)	153

6.5.3.3	Kurrikulumkennis deur opleiding	154
6.5.3.4	Leidinggewing of indiensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling die afgelope drie jaar	155
6.5.3.5	Kennis van bepaalde aspekte van kurrikulumontwikkeling	155
6.5.3.6	Leidinggewing ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in spesiale skole	157
6.5.3.7	Behoeftes aan eie ontwikkeling in kurrikulumkunde	158
6.5.4	Onderwyserbetrokkenheid in die vakkurrikuleringspraktyk in spesiale skole	158
6.5.4.1	Insae in vakvoorskrifte en -reëls in verband met vakkurrikulering	158
6.5.4.2	Leierstrukture in spesiale skole	159
6.5.4.3	Leierstrukture se bydrae tot vakkurrikulering in spesiale skole	159
6.5.4.4	Begrip vir die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurrikulering by individuele onderwysers	160
6.5.4.5	Belangrike en noodsaaklike ontwikkeling van vakkurrikulering in spesiale skole die afgelope vyf jaar	161
6.5.4.6	Voldoening aan die eise van vakkurrikulering in klasverband	161
6.5.4.7	Vernuwingsinisiatiewe van onderwysers om vakkurrikulumontwikkeling uit te bou	162
6.5.4.8	Bedrywighede betreffende aktiwiteite in die skool waardeur 'n vaksillabus tot 'n vakkurrikulum uitgebou kan word	164
6.5.4.9	Professionele hantering tans van vakkurrikulering	165
6.5.4.10	Die hoeveelheid tyd wat aan vakkurrikulumontwikkeling bestee word	166
6.5.4.11	Aspekte wat aanleiding daartoe gee dat sommige onderwysers moontlik 'n afwysende houding teenoor vakkurrikulumontwikkeling openbaar	167

6.5.4.12	Aspekte wat aanleiding daartoe mag gee dat onderwysers positief teenoor vakkurrikulumontwikkeling staan	168
6.5.4.13	Die algemene stand van die vakkurrikulumpraktyk tans	170
6.5.5	Behoeftebepaling ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by spesiale skole in Kaapland	172
6.5.5.1	Vakkurrikula as opvoedingsbasis in spesiale skole	172
6.5.5.2	Bevindinge van respondente ten opsigte van hul motivering van vakkurrikula as 'n opvoedingsbasis in spesiale skole	172
6.5.5.3	Aanpassings in vakrigtings met die oog op die beroepsontwikkeling van leerlinge	173
6.5.5.4	Bevindinge betreffende respondente se motivering vir die maak van aanpassings vir beroepsontwikkeling	174
6.5.5.5	Motivering en voorbereiding ten opsigte van die wesenlike kern van kurrikulering	175
6.5.5.6	Die aanwesigheid van 'n kurrikulumkomitee	175
6.5.5.7	Die waarde van 'n interne kurrikulumkomitee	176
6.5.5.8	Bevindinge betreffende respondente se siening van die waarde van 'n interne kurrikulumkomitee	176
6.5.5.9	Opleidingsmetodes om kurrikulumontwikkeling te bevorder	177
6.5.5.10	Onwilligheid om elders 'n kursus in kurrikulumontwikkeling te volg	179
6.5.5.11	Voorkeur ten opsigte van opleidingsmetodes om kurrikulumontwikkeling op plaaslike vlak te rig	180
6.5.5.12	Bereidheid om formele en/of nie-formele indiensopleiding in kurrikulumontwikkeling te ontvang	181
6.5.5.13	Bevindinge van respondente ten opsigte van die kurrikulumbehoeftes tans by spesiale skole	182
6.5.6	Samevatting	182
6.6	SINTESE	183
*	BRONNELYS	184

HOOFSTUK VI

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE STAND VAN ONDERWYSERS IN SPESIALE SKOLE SE VAKKURIKULUMKENNIS EN -VAARDIGHEDE

6.1 INLEIDING

Die hoofdoelstelling van hierdie studie is om 'n bewuswording oor die belangrikheid van die proses van kurrikulumontwikkeling by onderwysers in te skerp en om die belangrike funksie van kurrikulumontwikkeling by hulle tuis te bring. Die studie dien nie net as 'n bron waaruit die onderwyser wat self in die praktyk staan, gegewens kan put nie, maar kan moontlik ook aangewend word om 'n verhoogde kwaliteit van onderwyseropleiding in die hand te werk.

Benewens die literatuurstudie, is 'n empiriese ondersoek deur middel van 'n vraelys by al die blanke spesiale sekondêre skole onder die Kaaplandse Onderwysdepartement onderneem ten einde vas te stel wat die stand van onderwyserkundigheid en -ingeligtheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in vakverband is.

Uit sodanige ondersoek kan betekenisvolle gegewens oor die uitoefening van die teoretiese reëls of die tekorte aan kennis en vaardigheid in die kurrikuleringspraktyk vasgestel word en die bevindinge kan noukeurig in aanvanklike en voortgesette programme van opleiding vir onderwysers aangewend word.

6.2 DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK

Die breë algemene doelstellings van die ondersoek was om die huidige vlak van onderwyserkundigheid en -ingeligtheid ten opsigte van vakkurrikulering in spesiale onderwys (vir die verstandelik matig gestremdes) in Kaapland vas te stel en om die gehalte van die onderwyserbetrokkenheid en onderwyserdeelname te peil. Om by die resultaat van hierdie algemene doelstellings uit te kom, is die volgende spesifieke doelstellings as uitgangspunt gestel en is gepoog om die volgende vas te stel:

- Die akademiese en professionele opleiding van respondente met betrekking tot kurrikulumontwikkeling.
- Die respondente se begrip van kurrikulumaangeleenthede.
- Die invloed wat leierstrukture in die skool ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling uitoefen.
- Die mate van betrokkenheid van respondente op die vakkurrikuleringsgebied.
- Die stand van vakkurrikulumontwikkeling in die klaskamer in spesiale skole.

- Die respondente se sienswyse ten opsigte van spesifieke areas in kurrikulumontwikkeling by spesiale onderwys waar daar moontlike professionele ontwikkeling nodig mag wees.

6.3 BEPALING VAN DIE NAVORSINGSGROEP

Die RGN-onderzoek na die Onderwys in Suid-Afrika (1981) dui aan dat daar in die ontwikkeling van die onderwystegnologie onder andere groter aandag aan kurrikulumontwikkeling tydens onderwyseropleiding gegee moet word, omdat onderwysers se skynbare onbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in die skool as 'n probleemarea geïdentifiseer is.

In 'n ondersoek na die beroepsverspreiding en beroepstabiliteit van oudleerlinge van spesiale sekondêre skole in Kaapland (Borman 1988: 49-52), laat blyk die Kaaplandse Onderwysdepartement desgelyks hoe essensieel sinryke kurrikulumontwikkeling en bedrewe onderwyserbetrokkenheid by vakkurrikulering in dié skole is, ten einde die beroepstabiliteit van die leerders te bevorder.

Om die werklike kwaliteit van die kundigheid en die betrokkenheid van onderwysers by kurrikulering in die spesiale onderwys te peil en te beskryf, is op hierdie empiriese navorsing besluit. Om die steekproef so verteenwoordigend en betroubaar as moontlik te kry, is al nege sekondêre spesiale skole onder beheer van die Kaaplandse Onderwysdepartement by die navorsing betrek. 'n Totaal van 330 onderwysers is vir die navorsing geïdentifiseer.

Die vraelys is in albei landstale opgestel en die betrokkenes kon óf die Afrikaanse óf Engelse deel voltooi, na gelang van hul voorkeur. Skoolhoofde, adjunkhoofde en departementshoofde het die vraelys ook voltooi en is vir die doel van die navorsing (op grond van hul ervaring of indien hulle 'n vak onderrig) as onderwysers geklassifiseer.

6.4 WERKWYSE BY DIE ONTWERP VAN DIE VRAELYS

Die vraelys aan die respondente het uit vyf afdelings bestaan. Afdeling 1 het die doelstellings en riglyne vir die ondersoek aangedui en besondere begrippe wat in die vraelys gebruik is, verklaar. Afdeling 2 van die vraelys het oor biografiese besonderhede van die respondente gehandel, terwyl afdeling 3 die kundigheid en ingeligtheid van respondente met betrekking tot kurrikulumteorie nagevors het. Afdeling 4 het oor onderwyserbetrokkenheid in die vakkurrikuleringspraktyk gehandel, terwyl afdeling 5 die respondente se behoeftes ten opsigte van die onderrigleersituasie in spesiale onderwys nagevors het.

Die vraelys is in konsepvorm opgestel na aanleiding van insigte wat bekom is uit 'n ontleding van die kurrikuleringspraktyke in Suid-Afrika en na aanleiding van literatuurstudie en gesprekvoering met kundiges oor dié onderwerp. Na die konsepvraelys voltooi is, is die volgende stappe geneem ten einde dit deskundig en wetenskaplik te verfyn en aan te pas.

- * Die promotor en navorser het die konsepvraelys bespreek en die strategie vir die ondersoek beplan.

- * Die vraelys is daarna vertaal om vir beide amptelike landstale voorsiening te maak.
- * Die vraelys is aan die Kaaplandse Onderwysdepartement vir goedkeuring voorgelê. Goedkeuring, onderworpe aan enkele voorwaardes en reëls is verleen.
- * Die finale, goedgekeurde vraelyste is aan die betrokkenes gestuur en respondente moes die voltooide vraelyste per ingeslote gefrankeerde pos aan die navorser terugstuur.

6.5 RESULTATE VAN EMPIRIESE ONDERSOEK

6.5.1 Vraelysondersoek in Kaaplandse spesiale sekondêre skole

Die vraelysondersoek is gedurende die tweede skoolkwartaal, in Mei 1991, uitgevoer. Die navorsingsgroep vir die ondersoek was die onderwysers van die spesiale sekondêre skole in Kaapland. Statistiek kan die getal vraelyste wat weggestuur en terugontvang is, soos volg in tabelvorm voorgestel word:

TABEL 6.1 : Statistiek oor vraelyste

GETAL SKOLE BETREK	GETAL VRAELYTE VERSEND	GETAL VRAELYTE TERUGONTVANG	PERSENTASIE TERUGONTVANG
9	330	232	70,3%

Soos blyk uit die gegewens het die respondente goed op die vraelys gereageer en was daar die hoë respons van 70,3%.

By enkele van die frekwensietabelle in die navorsing kom 'n desimale afwyking van $\pm 0,1\%$ voor, wat toe te skryf is aan die afrondingsalgoritme van die berekening wat gebruik is. Waar hierdie afwyking in die totaal van die persentasiekolom voorkom, is die persentasie op 100% afgerond.

6.5.2 Persoonlike besonderhede van respondente

6.5.2.1 Geslag

TABEL 6.2: Geslag van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 2.1)

MANLIK	VROULIK	TOTAAL
136 58,6%	96 41,4%	232 100%

Uit gegewens deur respondente verstrek, blyk dit dat beide die geslagte aan hierdie ondersoek deelgeneem het. Die hoër persentasie manlike respondente kan moontlik verband hou met die feit dat 'n groter keuse van tegniese vakke in dié skole aangebied word vir die opleiding van seuns. In dié vakgebiede word meestal manlike personeel aangestel.

6.5.2.2 Ouderdom in voltooide jare

TABEL 6.3: Ouderdom van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 2.2)

KATEGORIEë	GETAL	PERSENTASIE
Ouer as 50	57	24,6%
40 - 49	61	26,3%
30 - 39	80	34,5%
29 en jonger	34	14,6%
TOTAAL	232	100%

Die gegewens van tabel 6.3 toon dat net meer as die helfte van die respondente (50,9%) ouer as veertig jaar is. Van hierdie groep is ongeveer die helfte (24,6%) reeds oor vyftig, wat aandui dat die gemiddelde ouderdom van onderwysers in spesiale sekondêre onderwys in Kaapland redelik hoog is. Slegs 14,6% van die respondente is jonger as dertig jaar. Hieruit kan afgelei word dat beperkte wisseling plaasvind en dat die personeel toegewyd teenoor hulle beroep staan. Dit beteken ook dat redelik min respondente onlangs hulle akademiese en professionele of tegniese kwalifikasies verwerf het.

6.5.2.3 Onderwysondervinding in voltooide jare

TABEL 6.4: Algemene onderwysondervinding van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 2.3)

KATEGORIEë	GETAL	PERSENTASIE
Minder as 1 jaar	04	1,7%
1 - 5 jaar	30	12,9%
6 - 10 jaar	63	27,2%
11 - 20 jaar	84	36,2%
Meer as 20 jaar	51	22,0%
TOTAAL	232	100,0%

Die respondente is duidelik ervare onderwysers en 85,4% het meer as ses jaar werklike onderwysondervinding. Die gegewens dui ook moontlik daarop dat daar tans betreklik min jong onderwysers (14,6% met minder as vyf jaar ondervinding) by die spesiale onderwys in Kaapland betrokke is.

6.5.2.4 Onderwysondervinding in spesiale onderwys in voltooide jare

TABEL 6.5: Onderwysondervinding van respondente in spesiale onderwys (cf. BYLAE B, Afdeling 2.4)

KATEGORIEë	GETAL	PERSENTASIE
Minder as 1 jaar	14	6,0%
1 - 5 jaar	54	23,0%
6 - 10 jaar	65	28,0%
11 - 20 jaar	71	31,0%
Meer as 20 jaar	28	12,0%
TOTAAL	232	100,0%

'n Relatief hoë persentasie van die respondente (71%) is reeds langer as ses jaar met spesiale onderwys gemoeid. Van hierdie groep dui 43% aan dat hulle elf jaar of langer in die betrokke onderwys staan. Slegs 29% van die respondente dui aan dat hulle minder as vyf jaar ondervinding het.

6.5.2.5 Kwalifikasies om verstandelik gestremdes te onderrig

TABEL 6.6: Spesifieke kwalifikasies ten opsigte van verstandelik gestremdes se opleiding (cf. BYLAE B, Afdeling 2.5)

N	JA	NEE
232	20,7%	79,3%

'n Hoë persentasie van 79,3% van die respondente het aangedui dat hulle nie spesifiek opgelei is om die verstandelik gestremdes te onderrig nie. Slegs 20,7% van die onderwysers beskik wel oor hierdie gespesialiseerde kwalifikasie. Alhoewel die onderwysers by spesiale skole in Kaapland 'n hoë mate van onderwyservaring op hierdie gebied het, bly dit steeds essensieel dat onderwysers ook oor gepaste kwalifikasies sal beskik en/of opgelei sal word om met hierdie leerlinge te werk.

6.5.2.6 Opvoedkundige kwalifikasies

TABEL 6.7: Professionele onderwysersopleiding van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 2.6)

KWALIFIKASIE	GETAL	PERSENTASIE
Primêre onderwyssertifikaat	27	11,6%
Sekondêre onderwyssertifikaat	85	36,6%
B.Ed-kwalifikasie	35	15,1%
M.Ed-kwalifikasie	06	2,6%
D.Ed\Ph D. in Opvoedkunde	01	0,4%
Nasionale Onderwysdiploma	47	20,3%
Ander	31	13,4%
TOTAAL	232	100,0%

Uit die gegewens deur die respondente verstrekk, blyk dit dat 'n groot aantal onderwysers (36,6%) in die monster se hoogste onderwyskwalifikasie, 'n sekondêre onderwyssertifikaat is. Respondente met 'n primêre onderwyssertifikaat (11,6%) staan hierteenoor in die minderheid, alhoewel hulle bydrae tot die ontwikkeling van hierdie kinders van groot belang is. Tabel 6.7 toon ook aan dat 'n relatief lae persentasie van die respondente (18,1%) hulself deur nagraadse studie (B.Ed.-, M.Ed.- en D.Ed.-studies) professioneel beter vir die opvoedingstaak toegerus het. Slegs 20,3% van die respondente is met die oog op die tegniese opleiding van die leerders in besit van 'n nasionale onderwysersdiploma. Van die respondente is 13,4% nie binne die vakgebied opvoedkunde gekwalifiseer nie. Alhoewel dit 'n lae persentasie is, is dit nogtans belangrik om aan hierdie saak aandag te skenk. Hierdie personeel is vakkundiges wat die leerders in vakke soos haarkappery, verpleging, letterskilderkuns, duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, ensovoorts, oplei.

6.5.2.7 Kwalifikasies buite die opvoedkunde

TABEL 6.8: Ander kwalifikasies van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 2,7)

KWALIFIKASIE	GETAL	PERSENTASIE
Na matriek (nie-gegradueer)	85	36,6%
B.A.-graad	86	37,1%
Honneursgraad	06	2,6%
Meestersgraad	02	0,9%
Doktorsgraad	00	0,0%
Nasionale tegniese kwalifikasies	37	15,9%
Ander	16	6,9%
TOTAAL	232	100,0%

Wat opleiding buite die opvoedkunde betref, het 40,6% van die respondente aangedui dat hulle 'n graadkwalifikasie buite die opvoedkunde verwerf het. Oor die algemeen is onderwysers dus gegradueer, maar daar is steeds 'n hoë persentasie van nie-gegradueerdes. Dit word aangevul met sertifikaatkwalifikasies op ander terreine (tegnies, haarkappery, verpleging, vensterversiering, ensovoorts).

6.5.2.8 Rang van pos

TABEL 6.9: Range van poste wat respondente beklee (cf. BYLAE B, Afdeling 2.8)

RANG	GETAL	PERSENTASIE
Skoolhoof	07	3,0%
Adjunkhoof (akademies)	09	3,9%
Adjunkhoof (tegnies)	06	2,6%
Departementshoof (akademies)	22	9,5%
Departementshoof (tegnies)	19	8,2%
Vakhoof (akademiese onderwyser)	20	8,6%
Vakhoof (tegniese onderwyser)	05	2,2%
Onderwyser (akademies)	66	28,4%
Onderwyser (tegnies)	75	32,3%
Ander (spesifiseer)	03	1,3%
TOTAAL	232	100,0%

Uit gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat beide senior personeel en onderwysers wat nog nie 'n senior pos beklee nie, die geleentheid benut het om aan die ondersoek deel te neem. Daar is dus 'n redelike verspreiding oor die rangposte heen van senior tot minder senior personeel. 'n Effektiewe 71,5% van die respondente is onderwysers in die tegniese en akademiese onderwys wat nie in bevorderingsposte is nie. Van hierdie onderwysers is 10,8% wel vakhoofde. Die relatief lae respons van tegniese vakhoofde (2,2%) kan toegeskryf word aan die feit dat die hoeveelheid tegniese onderwysers per tegniese vak in spesiale skole min is en dat

tegniese departementshoofde by die meeste skole dus ook die vakhoof vir verskillende tegniese vakke is. Van die ander respondente wat die vraelys voltooi het, is 27,2% senior personeel. Die ander 1,3% van die respondente wat in tabel 6.9 aangedui word, is by nie-eksamenvakke betrokke.

6.5.2.9 Onderrigtyd

TABEL 6.10: Skoolfase waaraan respondente die meeste onderrigtyd bestee (cf. BYLAE B, Afdeling 2.9)

SKOOLFASE	GETAL	PERSENTASIE
Standerd 6 (akademies)	40	17,2%
Standerd 6 (tegnies)	29	12,6%
Standerd 7 (akademies)	31	13,4%
Standerd 7 (tegnies)	24	10,3%
Standerd 8 (akademies)	54	23,3%
Standerd 8 (tegnies)	50	21,5%
Ander (spesifiseer)	04	1,7%
TOTAAL	232	100,0%

Uit die gegewens in tabel 6.10 blyk dit dat meer respondente aan die akademiese kant (53,9%) as aan die tegniese kant (44,6%) vraelyste voltooi het. Die verklaring daarvoor is dat meer akademies gekwalifiseerde onderwysers as tegniese onderwysers poste in spesiale skole beklee. Die orige 1,7% respondente is by nie-eksamenrigtings betrokke. Dit blyk verder dat die betrokke respondente die meeste van hul tyd aan die standerd 8-fase bestee. Hierdie verskynsel kan moontlik met die wyse van rotasie van personeel verband hou of dit kan 'n aanduiding gee van waar die respondente se voorkeur lê. (Die respondente is gevra waar hul voorkeur lê indien hulle onderrigtyd oor 'n tydperk eweredig bestee is aan verskillende standerdfases.) Hierdie verspreiding verteenwoordig 'n eweredige beeld van die deelnemers oor al die standerds heen en hulle menings behoort 'n betroubare weergawe van die ondersoek te wees.

6.5.2.10. Vakgerigte onderwys

TABEL 6.11: Vakke waaraan respondente hul tyd bestee (cf, BYLAE B, Afdeling 2.10)

VAKKE	GETAL	PERSENTASIE
Engels Eerste Taal	11	4,7%
Afrikaans Eerste Taal	14	6,0%
Engels Tweede Taal	12	5,2%
Afrikaans Tweede Taal	10	4,3%
Wiskunde	32	13,8%
Algemene Wetenskap	11	4,7%
Geskiedenis/Aardrykskunde	17	7,3%
Voorligting	06	2,6%
Liggaamlike Opvoeding	07	3,0%
Houtbewerking (S)	13	5,6%
Sweiswerk (S)	09	3,9%
Plaatmetaalwerk (S)	12	5,1%
Spuitsverfwerk (S)	10	4,3%
Duikklopwerk (S)	10	4,3%
Motorvoertuigherstelwerk (S)	11	4,7%
Sierskrif & Vensterversiering (D)	02	1,0%
Inrigtingsbestuur (D)	16	7,0%
Tik (kopieer) (D)	12	5,2%
Haarkappery (D)	10	4,3%
Ander (spesifiseer)	07	3,0%
TOTAAL	232	100%

S = SEUNS

D = DOGTERS

Wat vakverwante onderwys betref, is 27,9% van die respondente by die onderrig van praktiese vakke vir seuns en 17,5% by die onderrig van praktiese vakke vir dogters betrokke. Wat akademiese vakke betref is 20,2% van die respondente by die onderrig van tale betrokke, 18,5% by die onderrig van wetenskap en wiskunde en 7,3% by sosiale wetenskappe. By nie-eksamen-rigtings is 8,6% van die respondente betrokke. Die gegewens in tabel 6.11 dui aan dat daar 'n eweredige verteenwoordiging van opinies van respondente uit die akademiese vakgebied en uit die tegniese vakgebied verwag kan word. Hierdie gegewens strook met die gegewens in tabel 6.10.

6.5.3 Kundigheid en ingeligtheid met betrekking tot kurrikulumteorie

6.5.3.1 Huidige vlak van teoretiese kurrikulumkennis (opleiding)

TABEL 6.12: Teoretiese kurrikulumkennis van respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 3.1)

Voldoende	Redelik	Min	Geen	Onseker	TOTAAL
74 31,9%	112 48,3%	40 17,2%	6 2,6%	0 0%	232 100%

Uit gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat ongeveer 19,8% oor min of geen teoretiese kurrikulumkennis beskik nie, en dat 'n groot groep (48,3%) ook net op 'n gemiddelde hoeveelheid teoretiese kurrikulumkennis kan aanspraak maak. Die rede waarom net 31,9% onderwysers wat by spesiale onderwys in Kaapland betrokke is, waarskynlik oor voldoende teoretiese kurrikulumkennis beskik, lê waarskynlik op verskeie plekke.

'n Belangrike oorsaak vir die voorvermelde leemte, is moontlik die feit dat verskeie persone vanweë hulle tegniese vaardigheid en kennis uit die industriële en private sektor vir die spesiale onderwys gewerf is om onderrig te gee in vakke verwant aan die boubedryf, die motorbedryf, die staalbedryf, verpleging en haarkappery. Dit bring mee dat soveel as 22,8% (vergelyk tabel 6.8) van die respondente wat die vraelys voltooi het, nie professioneel vir die onderwys opgelei is nie en gevolglik nie noemenswaardige kennis van kurrikuleringsprosedures het nie.

'n Verdere stelling wat gemaak kan word, is dat effektiewe onderwyserbetrokkenheid op skoolvlak gewoonlik saamhang met 'n behoorlike voorkennis van kurrikulering. Soveel as 68,1% van die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelneem, het egter laat blyk dat hulle oor geen, min, of net 'n gemiddelde hoeveelheid teoretiese kurrikulumkennis beskik. Dit dui op 'n gebrek aan deurlopende verspreiding van kurrikuluminligting na die onderwysers; dit openbaar ook 'n ooglopende behoefte by die onderwysers om hierdie kennis te bekom.

6.5.3.2 Huidige vlak van kurrikulumkundigheid (vaardigheid)

TABEL 6.13: Kurrikulumkundigheid (vaardigheid) van die respondente (cf. BYLAE B, Afdeling 3.2)

Voldoende	Redelik	Min	Geen	Onseker	TOTAAL
77 33,2%	114 49,1%	35 15,0%	4 1,8%	2 0,9%	232 100%

Uit die gegewens in tabel 6.13 blyk dat 'n hoë persentasie (66,8%) van die respondente wat tans met spesiale onderwys gemoeid is, te kenne gee dat daar ten opsigte van hul kurrikulumkundigheid (toepassingsvaardigheid) in die skool en klaskamer bepaalde tekortkominge en behoeftes bestaan, indien die kolomme Redelik, Min, Geen en Onseker gekombineer word. Slegs 33,2% beoordeel hulle vaardigheid as voldoende.

Die algemene beeld wat verkry word as die gegewens in tabel 6.13 (soos deur die respondente in hierdie ondersoek verstrek), vergelyk word met die gegewens in tabel 6.12 (teoretiese kurrikulumkennis), is dat daar slegs 'n middelmatige hoeveelheid kennis en kundigheid by onderwysers bestaan wat betref die teorie en praktyk van kurrikulumontwikkeling in die spesiale onderwys. Hierdie beeld word deur 'n hoë persentasie onderwysers in beide tabelle weerspieël, en word ook bevestig deur die feit dat slegs 'n klein persentasie onderwysers in tabel 6.12 en tabel 6.13 'n hoër vlak van betrokkenheid en kundigheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling openbaar.

6.5.3.3 Kurrikulumkennis deur opleiding

TABEL 6.14: Weergawe van respondente se kurrikulumopleiding (cf. BYLAE B, Afdeling 3.3)

	N = 232			
	JA		NEE	
Formele universiteitsopleiding	101	43,6%	131	56,4%
Formele opleiding(onderwyskollege)	98	42,2%	134	57,8%
Departementele indiensopleiding	117	50,5%	115	49,5%
Selfopleiding(voortgesette studie)	88	38,0%	144	62,0%
Ander	24	10,3%	208	89,7%

Tabel 6.14 weerspieël die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het se huidige kurrikulumkennis soos deur formele studie of deur personeelopleiding bekom is. Alhoewel die respondente aangedui het dat hulle die meeste kurrikulumkennis deur universiteits- of kollegeopleiding opgedoen het, blyk dit dat daar ook kennisuitbreiding of vernuwing ten opsigte van kurrikulumopleiding op ander vlakke plaasgevind het. Ongeveer 50,5% van die respondente het deur indiensopleiding, en 38% van die respondente het deur selfopleiding (voortgesette studie) hul kurrikuluminsig uitgebrei of opgeknip. 'n Verdere 10,3% van die betrokkenes het slegs deur bronnestudie kennis bekom.

'n Hoë persentasie onderwysers tans in diens by spesiale skole, het deur 'n graad of diploma toetred tot die onderwys verwerf en gevolglik word daar dikwels aanvaar dat hulle óók kurrikulumkundig opgelei is. Dié situasie moet egter, teen die agtergrond van tabelle 6.12 en 6.13, in perspektief gesien word: alhoewel die persentasies in tabel 6.14 hoog is, is dit in terme van die beperkte kennis soos in tabelle 6.12 en 6.13 weerspieël, 'n saak wat aandag sal moet geniet.

6.5.3.4 Leidinggewing of indiensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling die afgelope drie jaar

TABEL 6.15: Die aantal geleenthede waardeur respondente leiding en/of indiensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling ontvang het (cf. BYLAE B, Afdeling 3.4)

Meer as 3 keer	1 - 3 keer	Geen	TOTAAL
53 22,9%	110 47,4%	69 29,7%	232 100%

Wanneer die aantal geleenthede in oënskou geneem word waartydens respondente gedurende die afgelope drie jaar vernuwing of indiensopleiding in kurrikulumontwikkeling ondergaan het, is dit opvallend dat die georganiseerde ontwikkeling van onderwysers van spesiale skole ten opsigte van kurrikulumaangeleenthede nog verder uitgebrei en opgeknop kan word.

Daar is 'n redelik groot groep onderwysers (70,3%) wat tydens die afgelope drie jaar een of meer keer opleidingsgeleenthede van die een of ander aard benut het om hul kennis en kundigheid ten opsigte van kurrikulering uit te brei. Die feit dat 29,7% nog glad nie enige opleidingsgeleenthede benut het nie, maak dit nogtans belangrik om aan hierdie saak aandag te gee.

6.5.3.5 Kennis van bepaalde aspekte van kurrikulumontwikkeling

TABEL 6.16: Onderwysers se response oor kurrikulumontwikkelingsaspekte (cf. BYLAE B, Afdeling 3.5)

Kurrikkulumontwikkelingsaspekte	N = 232			
	Glad nie	Beperk	Redelik	Heelwat
Kurrikulumontwerp	28,9	31,4	23,3	16,4
Kurrikulumdisseminasie	28,9	34,9	22,4	13,8
Kurrikulumimplementering	19,0	32,3	27,6	21,1
Kurrikulumevaluering	18,1	31,0	32,3	18,6
Bestaande modelle vir kurrikulumontwikkeling	28,9	35,3	24,6	11,2
Kurrikulumprosedures t.o.v. sillabusontwikkeling	30,6	37,9	21,6	9,9
Resente literatuur oor kurrikulum	34,5	40,1	18,1	7,3
AANTAL RESPONSE	188,9	242,9	169,9	98,3
GEMIDDELDE %	27,0%	34,7%	24,3%	14,0%

Uit die gegewens omtrent die onderskeie kurrikulumontwikkelingsaspekte soos in tabel 6.16 saamgevat, kan die omvang van kennis ten opsigte van bepaalde aspekte van kurrikulumontwikkeling by die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, vasgestel word. Om die respondente se response sistematies voor te stel, is die kategorieë GLAD NIE, BEPERK, REDELIK en HEELWAT as maatstaf gebruik. Op grond hiervan kan die graad van die respon-

dente se kennis ten opsigte van besondere aspekte van kurrikulumontwikkeling in die skool aangedui word.

Volgens die response in tabel 6.16 is 16,4% onderwysers goed toegerus met kennis oor kurrikulumontwerp, maar 54,7% van die betrokkenes se kennis van kurrikulumontwerp in die skool strek van "beperk" tot "net redelik." 'n Verdere 28,9% dui aan dat dit hulle ontbreek aan voldoende teoretiese kennis met betrekking tot kurrikulumontwerp in die skool. Wanneer die kategorieë "glad nie" en "beperk" gekombineer word, word die probleem duidelik. Ten opsigte van kurrikulumsdisseminasie is daar by respondente feitlik geen verskuiwing van opinie nie en 28,9% dui boonop hier aan dat hulle glad nie kennis hiervan dra nie. Hierdie tendens word herhaal met betrekking tot die respondente se insig in kurrikulumimplementering en -evaluering. Die teoretiese insig insake modelle vir kurrikulumontwikkeling van 64,2% van die onderwysers wat die vraelys voltooi het, is beperk of ontbreek geheel en al terwyl net 31,5% onderwysers aandui dat hulle oor heelwat of redelik baie kennis van prosedures insake sillabusontwikkeling en -hantering in spesiale skole beskik. Die gebrek aan genoegsame kennis en kundigheid insake kurrikulumontwikkeling wat deurgaans in tabel 6.16 geprojekteer word, word ook weerspieël in die respondente se laaste respons, waar 74,6% van die onderwysers se betrokkenheid om literatuur oor kurrikulumontwikkeling te lees, beperk of heeltemal afwesig is.

Wanneer die response in tabel 6.16 bestudeer word, blyk dit dat die respondente se gemiddelde graad van kennis ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys geen ideale situasie reflekteer nie. Slegs 38,3% van die respondente het aangedui dat hulle redelik tot heelwat agtergrond oor kurrikulumontwikkeling het. Dit is duidelik uit die response van onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het dat daar bepaalde tekortkominge rondom hul aandeel aan kurrikulumsake bestaan. Dit blyk dat 'n tekort aan kennis en die kwessie van onbetrokkenheid veral 'n invloed kan wees. Wanneer die resultate in tabel 6.16 met dié in tabel 6.14 en tabel 6.15 in verband gebring word, is die tekort aan kennis van kurrikulumontwikkeling en die middelmatige betrokkenheid van onderwysers by kurrikulumontwikkeling, opvallend.

Relevante kurrikulering vir hierdie spesiale skole se leerlinge is slegs moontlik indien daar 'n stewige teoretiese basis is. Dít ontbreek by die meeste respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het.

6.5.3.6 Leidinggewing ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in spesiale skole

TABEL 6.17: Response insake kundigheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling (cf. BYLAE B, Afdeling 3.6)

			N = 232	
Aantal kere as aanbieder insake kurrikulumontwikkeling opgetree	Glad nie	Soms	Heelwat	Nie op hoogte nie
Vakgroepvergaderings	38,8	33,6	26,3	1,3
Werkessies by skool	46,1	35,8	17,7	0,4
Departementele indiensopleiding	73,3	18,1	7,7	0,9
Ander (spesifiseer)	94,4	1,7	1,7	2,2
AANTAL RESPONSE GEMIDDELDE %	252,6 63,1%	89,2 22,3%	53,4 13,4%	4,8 1,2%

Die aantal kere wat respondente as die aanbieder van kurrikulumontwikkeling optree, word in tabel 6.17 van die ondersoek ontleed. Die onderwysers se response word in die kategorieë GLAD NIE, SOMS, HEELWAT en NIE OP HOOGTE NIE ingedeel. Sodoende kan die frekwensie van respondente se leidinggewing ten opsigte van kurrikulumontwikkeling op verskillende vlakke aangedui word.

Volgens inligting verstrek deur die respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, blyk dit dat 26,3% van die monster van 232 onderwysers by spesiale sekondêre skole "heelwat" in vakgroepverband betrokke is by opleidingsgeleenthede om kennis en kundigheid ten opsigte van kurrikulering te bevorder. Hierteenoor dui 33,6% van die monster aan dat daar "soms" aandag aan kurrikulumontwikkeling gegee word, en 40,1% dat leiding óf "glad nie" gegee word nie, óf dat respondente "nie op die hoogte van sake" is nie. Die hoë persentasie (73,7%) wat gekombineerd aandui dat hulle "glad nie" of net "soms" leiding gee, is 'n verdere aanduiding van middelmatige betrokkenheid. Dit kan moontlik aan gebrekkige kennis (sien tabelle 6.12 - 6.16) toegeskryf word. Hierdie tendens word verder ook waargeneem by vakgroepvergaderings, werkessies by skole en ten opsigte van indiensopleiding. Laasgenoemde moet egter gesien word in die lig van die feit dat slegs 'n beperkte persentasie persone in elk geval die geleentheid daartoe sal kry. Wanneer die gemiddelde van die response in tabel 6.17, soos deur die deelnemers aan hierdie ondersoek verstrek, vergelyk word, blyk dit dat ver meer as die helfte (86,6%) van die onderwysers in spesiale skole in Kaapland wat die vraelys voltooi het, slegs passiewe of semi-passiewe betrokkenes in kurrikulumsake is. Daarteenoor toon net 13,4% deelnemers 'n werklike betrokkenheid "(heelwat)" by kurrikulumontwikkeling.

6.5.3.7 Behoeftte aan eie ontwikkeling in kurrikulumkunde

TABEL 6.18: Die huidige behoefte by respondente om hul kurrikulumkundigheid verder te ontwikkel (cf. BYLAE B, Afdeling 3.7)

Baie groot	Redelik	Min	Geen	TOTAAL
72 31,0%	105 45,3%	46 19,8%	9 3,9%	232 100%

Uit gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het in die meerderheid van die gevalle (76,3%) 'n "baie groot" of "redelike" behoefte ervaar om hulle kurrikulumkundigheid te ontwikkel of verder uit te brei. Die vernaamste redes wat waarskynlik hierdie behoefte ten grondslag lê is reeds vroeër in die studie geïdentifiseer. Die redes is dat 'n groot aantal van die respondente wat in spesiale skole tegniese onderwys gee, nie enige onderwysopleiding ondergaan het nie (vergelyk tabel 6.23) en dat ervare, opgeleide onderwysers wat reeds 'n geruime tyd in die beroep staan, moontlik 'n positiewe ver-nuwingsklimaat in die skool sal verwelkom (vergelyk tabel 6.13).

6.5.4 Onderwyserbetrokkenheid in die vakkurrikuleringspraktyk in spesiale skole

6.5.4.1 Insae in vakvoorskrifte en -reëls in verband met vakkurrikulering

TABEL 6.19: Geheelbeeld van response betreffende onderwysers se insae in vakvoorskrifte en reëls aangaande vakkurrikulering (cf. BYLAE B, Afdeling 4.1)

N	JA	NEE	TOTAAL
232	65,1	34,9	100%

Alhoewel 'n groot persentasie van die respondente wat hierdie vraag voltooi het, aandui dat hulle oor insae in die vakvoorskrifte en reëls van vakkurrikulering beskik, is daar egter ook 'n beduidende groepering (34,9%) wat 'n negatiewe respons toon. Omdat vakkurrikulering uitein-delik in die klaskamer tot praktiese implementering moet oorgaan en die sukses van die onderrig moet bepaal, is dit 'n aangeleentheid waarmee elke onderwyser erns behoort te maak. In die lig hiervan is die statistiese onderskeid tussen die JA- en NEE-respons van so 'n aard dat die verskil tussen sekerheid en onsekerheid beduidend genoeg is om die regstelling hiervan 'n saak van hoë prioriteit te maak.

6.5.4.2 Leierstrukture in spesiale skole

TABEL 6.20: Die bestaan van sekere leierstrukture in respondente se skole (cf. BYLAE B, Afdeling 4.2)

	N = 232	
	JA	NEE
	PERSENTASIE	PERSENTASIE
Topstruktuur	100%	0
Vakhoofstelsel	98,7	1,3
Standerdhoofstelsel	91,4	8,6
Ander (spesifiseer)	14,7	85,3

Uit die gegewens deur die respondente verstrek, blyk dat die betrokke spesiale skole almal 'n gevestigde leierstruktuur het, wat so saamgestel is dat voorsiening gemaak is vir beide senior personeel en gewone onderwysers om op die skoolvlak oor onderwyssake te kan kommunikeer. Dit is lofwaardige praktyke en kan moontlik benut word om kurrikulumdisseminasie te bewerkstellig. Slegs 1,3% van die respondente het nie 'n vakhoofstruktuur geïdentifiseer nie, en 8,6% het nie 'n standerdhoofstelsel aangedui nie. Hierdie aanduidings spruit moontlik uit die situasie waar 'n enkele onderwyser wat 'n tegniese spesialiseringsof vak aanbied die enigste aanstelling in die betrokke vakrigting is en dus self alle aspekte van die betrokke vak hanteer. In die normale gang van die onderwys skakel hierdie onderwysers gewoonlik by verwante vak- of standerdgroepe in. Van die respondente dui 14,7% ook ander leierstrukture aan wat 'n bydrae lewer ten opsigte van onderwysleiding in hul skole. Dit sluit tutorstelsels, voogonderwysers en voorligters in.

Uit die gegewens wat beskikbaar is, blyk daar dus voldoende inspraakkanale in spesiale skole te wees wat benut kan word om onderwyserontwikkeling (en dus ook kurrikulumontwikkeling) doeltreffend intern te kan rig.

6.5.4.3 Leierstrukture se bydrae tot vakkurrikulering in spesiale skole

TABEL 6.21: Weergawe van die leierstrukture se huidige aandeel in vakkurrikulumontwikkeling (cf. BYLAE B, Afdeling 4.3)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	TOTAAL
53 22,9%	62 26,7%	72 31,0%	45 19,4%	232 100%

Volgens die gegewens wat verstrek is deur die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, kom leidinggewing insake vakkurrikulumontwikkeling vanuit die geledere van die topstruktuur skynbaar nie heeltemal tot sy reg binne die betrokke skole nie. Indien die resultate van tabel 6.21 in oënskou geneem word, blyk dit dat net 49,6% onderwysers van mening is dat

"heelwat" of "voldoende" aandag aan hierdie belangrike aspek van onderwysontwikkeling in spesiale skole gegee word. Hierteenoor beoordeel 50,4% van die respondente die leierstrukture se bydrae ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling slegs as "redelik" of selfs "min." Op grond van dié vergelyking is die gaping tussen die ideaal en die werklikheid soos dit tans is, opvallend groot. Die gehalte van die invloed wat van leierstrukture uitgaan om vakkurrikulering in spesiale skole te bevorder, is waarskynlik 'n leemte wat deeglik in oënskou geneem moet word.

6.5.4.4 Begrip vir die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurrikulering by individuele onderwysers

TABEL 6.22: Weergawe van respondente se eie siening gedurende die afgelope vyf jaar van die belangrikheid en die noodsaaklikheid van vakkurrikulering (cf, BYLAE B, Afdeling 4.4)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	TOTAAL
55 23,7%	46 19,9%	82 35,3%	33 14,2%	16 6,9%	232 100%

Wanneer die gegewens in tabel 6.22 soos deur die betrokkenes by hierdie ondersoek verstrek vergelyk word, is dit opvallend dat betreklik baie onderwysers van spesiale skole in Kaapland oor die afgelope vyf jaar die noodsaaklikheid van vakkurrikulumontwikkeling slegs as middelmatig belangrik beskou het. Van die respondente dui 49,5% aan dat hulle slegs maar "redelik" en selfs "baie min" stimulerende invloed in hierdie verband ervaar het, en 6,9% rapporteer 'n onseker-respons. Daar is wel 43,6% onderwysers wat aandui dat hulle begrip van die belangrikheid en die noodsaaklikheid van vakkurrikulering in hul skool die afgelope vyf jaar positief ontwikkel het. Dit is egter 'n te lae persentasie as in aanmerking geneem word dat dit onderwysers is wat leerlinge (wat reeds 'n beperking het) moet voorberei op 'n beroep deur middel van doelmatige kurrikulering.

Volgens die gegewens in tabel 6.22 wil dit voorkom of daar meer gedoen sal moet word om groter begrip vir die belangrikheid en die noodsaaklikheid van vakkurrikulering in skole by individuele onderwysers tuis te bring. Hierdie bevindinge dui 'n behoefte aan vir beter kommunikasie en vereis die reëling van inligtingsgeleenthede en ontwikkelingsprogramme in hierdie verband.

6.5.4.5 Belangrike en noodsaaklike ontwikkeling van vakkurrikulering in spesiale skole die afgelope vyf jaar

TABEL 6.23: Weergawe van respondente se huidige opinie oor die mate waarin die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurrikulering in spesiale skole die afgelope vyf jaar aangespreek is (cf. BYLAE B Afdeling 4.5)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	TOTAAL
42 18,1%	40 17,2%	68 29,3%	62 26,7%	20 8,7%	232 100%

Uit die gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat die belangrike en noodsaaklike funksie wat vakkurrikulering onder andere in spesiale skole moet vervul, oënskynlik sterker benadruk moet word. Net 35,3% van die onderwysers wat die vraelys voltooi het, is van mening dat "heelwat" of "voldoende" ten opsigte van vakkurrikulering in spesiale skole gedoen word. Die res van die respondente (64,7%) se mening wissel van "redelik" of "min" tot "onseker."

Indien die gegewens van hierdie tabel (6,23) en die resultate van tabel 6.21 en 6.22 met mekaar vergelyk word, kan die frekwensie van die tekortkominge met betrekking tot die leierstrukture en die onderwysers se betrokkenheid by vakkurrikulumaangeleenthede deurgaans bevestig word.

6.5.4.6 Voldoening aan die eise van vakkurrikulering in klasverband

TABEL 6.24: Terugvoering deur respondente oor die vraag of daar op 'n effektiewe wyse aan die eise van vakkurrikulering in klasverband voldoen word (cf. BYLAE B, Afdeling 4.6)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	TOTAAL
32 13,8%	76 32,8%	103 44,4%	10 4,3%	11 4,7%	232 100%

As 'n vakkundige is elke onderwyser verbind tot die uitbouing van sy vakkurrikulum in die klas. Die gegewens in tabel 6.24 weerspieël egter dat slegs 46,6% van die respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, heelwat of voldoende daarop aanspraak maak dat hulle in die klaskamer op 'n hoë vlak hul vakkurrikula analyseer en dit doelgerig bestuur en evalueer. Van die res beskou 48,7% onderwysers hulle vakkurrikuleringsbedrywighede in die klaskamer as net "redelik" of "min" en 4,7% dui 'n onsekerrespons aan.

Die sigbare verskil wat daar in tabel 6.24 tussen die hoë en die middelmatige vlak van die onderwysers se hantering van vakkurrikulering in die klaskamer aangedui word, is moontlik 'n bevestiging dat onvoldoende leiding gegee word of dat te min kennis oor die aangeleentheid bestaan.

6.5.4.7 Vernuwingsinisiatiewe van onderwysers om vakkurrikulumontwikkeling uit te bou

TABEL 6.25: Weergawe van response oor bepaalde aktiwiteite wat ontwikkeling in die hand werk ten opsigte van vakkurrikulering en verryking (cf. BYLAE B, Afdeling 4.7)

Vernuwingsinisiatiewe	Glad nie	Min	N = 232	
			Redelik	Heelwat
Ek lees deurlopend kurrikulumverwante literatuur oor my vakgebied	15,1%	38,8%	26,7%	19,4%
Ek bespreek die ontwikkeling wat op my vakgebied plaasvind met kollegas	8,6%	25,9%	34,9%	30,6%
Ek skakel by professionele vakverenigings in	23,7%	27,2%	28,0%	21,1%
Ek bly op die hoogte van die sillabusontwikkeling en -hersiening in my vakgebied	3,0%	13,8%	51,3%	31,9%
Ek skakel by die onderwyssentrum se aktiwiteite in	10,4%	23,7%	31,0%	34,9%
Ek verryk myself deur studie in kurrikulumontwikkeling te onderneem	40,5%	33,6%	16,8%	9,1%
Ek is krities ingestel op vakkurrikulum-aangeleenthede m.b.t. spesiale onderwys	17,2%	20,7%	38,8%	23,3%
Ek eksperimenteer met metodes van onderrig en doen klaskamernavorsing	5,6%	23,3%	42,7%	28,4%
AANTAL RESPONSE	124,1	207	270,2	198,7
GEMIDDELDE %	15,5%	25,9%	33,8%	24,8%

In tabel 6.25 word daar aangedui in watter mate onderwysers van spesiale skole in Kaapland vol-doende deur middel van vernuwing 'n bydrae tot vakkurrikulumontwikkeling in die skool maak.

Indien die response wat teenoor elke vernuwingsinisiatief in tabel 6.25 verskyn met mekaar vergelyk word, kan die gehalte van die respondente se inisiatief ondersoek word. Vir die doel van die voorstelling van die data word die kategorieë GLAD NIE en MIN saamgegroepeer, ter-wyl die kategorieë REDELIK en HEELWAT ook saamgegroepeer word. Op grond hiervan kan die gemiddelde gehalte van die vernuwingsinisiatief van die respondente ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys moontlik aangedui word.

As die gemiddelde resultate van die onderskeie kategorieë in tabel 6.25 vergelyk word, blyk dit dat 'n redelike groot persentasie onderwysers (41,4%) aandui dat hulle min of glad nie enige daadwerklike vernuwingsaksies volg om vakkurrikulering uit te bou nie. Hierteenoor is daar gemiddeld 58,6% van die onderwysers wat aandui dat hulle "redelik" of "heelwat" vernuwings-

gesindheid openbaar en ook eksperimenteer ten einde vakkurrikulumontwikkeling uit te bou. Die twee response waar die onderwysers gemiddeld die sterkste aandui dat hulle moontlik 'n betrokkenheid aan die dag lê, is in die opsig dat hulle op die hoogte bly van die ontwikkeling en hersiening wat plaasvind ten opsigte van hul vaksillabusse (83,2%), en dat hulle met metodes van onderrig eksperimenteer (71,1%). Dit is 'n baie positiewe resultaat. Die swakste vernuwingsresponse is ten opsigte van die lees en navors van kurrikulumliteratuur (53,9%) en 'n onbetrokkenheid om studies in kurrikulumontwikkeling te onderneem (74.1%).

Volgens die response wat gegee is, blyk dit dat vernuwing tans op 'n redelike vlak voorgestaan word. Dit blyk ook volgens die gemiddelde persentasie in die onderskeie kategorieë in tabel 6.25 dat hierdie tendens nog verder uitgebou kan word om groter kennis en kundigheid ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling teweeg te bring.

6.5.4.8 Bedrywighede betreffende aktiwiteite in die skool waardeur 'n vaksillabus tot 'n vakkurrikulum uitgebou kan word

TABEL 6.26: Response ten opsigte van die respondente se betrokkenheid om vaksillabusse tot vakkurrikula uit te bou (cf. BYLAE B, Afdeling 4.8)

				N = 232	
Aktiwiteite om vakkurrikulum uit te bou	Baie	Heelwat	Redelik	Min	Glad nie
Die vertolking van vakdoelstellings en doelwitte vir 'n vak	20,3%	31,9%	31,0%	13,8%	3,0%
Die uitbouing van 'n vaksillabus tot kern- en leerinhoude	14,6%	27,2%	27,6%	23,3%	7,3%
Die uitbou van verrykingsleerstof naslaanwerke en leermiddels vir 'n vakgebied	10,8%	22,4%	33,6%	26,7%	6,5%
Beplanning en beheer van werkverlagboeke vir 'n vakgebied	26,7%	26,7%	30,2%	10,4%	6,0%
Beplanning en beheer van praktiese werk vir 'n vakgebied en die evaluering daarvan	28,5%	26,7%	26,7%	13,4%	4,7%
Die afneem van eksamen en toetse in 'n vakgebied	42,7%	35,8%	15,1%	3,4%	3,0%
Modereer vraestelle in 'n vakgebied op die skoolvlak	37,5%	24,1%	9,1%	7,3%	22,0%
Die beplanning en uittoetsing van verskillende metodes en tegnieke van onderrig in 'n vakgebied	16,8%	28,4%	30,2%	14,7%	9,9%
Die benutting van inspraakkanale om moontlike wysigings of voorstelle ten opsigte van die vaksillabus aan sillabus- en vakkomitees deur te gee	9,5%	14,7%	21,1%	21,6%	27,1%
AANTAL RESPONSE GEMIDDELDE %	207,4 23,0%	237,9 26,4%	224,6 25,0%	140,6 15,6%	89,5 10,0%

In tabel 6.26 word gepoog om vas te stel of onderwysers by spesiale skole in Kaapland bloot die ontvangers van sillabusinstruksies is wat hulle deur middel van vakkurrikula implementeer, en of dié onderwysers benewens die implementering ook deur raadpleging en terugvoering 'n groter

mate van betrokkenheid by die uitbouing van kurrikula openbaar. 'n Vergelyking van die response wat teenoor elke aktiwiteit in tabel 6.26 verskyn, sal die sterkte van die respondente se gehalte van betrokkenheid illustreer. Ten einde die data makliker te interpreteer, word die kategorieë BAIE en HEELWAT saamgegroepeer, terwyl die kategorieë REDELIK, MIN en GLAD NIE ook saamgegroepeer word. Op die wyse kan die gemiddelde gehalte van die onderwysers se rol en betrokkenheid ten opsigte van die uitbouing van vakkurrikula beter aangedui word.

As die gemiddelde van die response in elk van die onderskeie kategorieë in tabel 6.26 vergelyk word, blyk die persentasie onderwysers wat "baie" of "heelwat" gemoeid is met ontwerp, beplanning en toepassing van vakkurrikula, ongeveer 49,4% te wees. Hierteenoor dui 'n kommerwekkende respons van 50,6% aan dat onderwysers óf net in 'n "redelike" mate aan die aktiwiteite van vakkurrikulumontwikkeling meedoen óf "glad nie."

Die response in tabel 6.26 wat gemiddeld die aktiefste rol en betrokkenheid van onderwysers ten opsigte van vakkurrikulering aandui, wentel hoofsaaklik om die beplanning, aanbieding en evaluering van vakinhoud en praktiese werk (55,2%), die afneem van toetse en eksamen (78,5%), en betrokkenheid by moderering van programme met die oog op toetsing en eksaminering (61,6%). Die persentasiebasis kan moontlik so hoog wees omdat die aktiwiteite in elk geval 'n belangrike deel uitmaak van elke onderwyser se onderwysopgaaf.

Die response waar respondente die minste betrokkenheid aanmeld, is inspraakkanale wat benut kan word om wysigings of voorstelle ten opsigte van vaksillabusse deur te gee (24,2%), betrokkenheid by die uitbou van vaksillabusse tot vakkurrikula (41,8%) en die benutting van geleenthede om verrykingsleerstof, naslaanwerke en leermiddels vir die vakgebied beskikbaar te stel (33,2%).

Volgens die inligting in tabel 6.26 blyk dit dat die meeste onderwysers hul vakkurrikulering bedryf op die vlak van implementering in die klaskamer.

6.5.4.9 Professionele hantering tans van vakkurrikulering

TABEL 6.27: Die beskouing van respondente oor onderwysers se huidige professionele hantering van vakkurrikulering (cf. BYLAE B, Afdeling 4.9)

Voldoende	Redelik	Kan verbeter	Nie goed nie	TOTAAL
45 19,4%	92 39,7%	82 35,3%	13 5,6%	232 100%

Wanneer die response in tabel 6.25 en tabel 6.26 in oënskou geneem word, blyk dit dat daar min twyfel by respondente bestaan oor die beginsel dat die onderwyser, as die professionele ontwikkelaar van 'n vaksillabus, in staat moet wees om as die inisieerder en die bestuurder van die vakkurrikulumontwikkeling op te tree. Na aanleiding hiervan is daar in tabel 6.27 'n aan-

duiding gegee van die stand van die huidige professionele hantering van vakkurrikulering deur respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het.

Uit die gegewens blyk dit dat 'n hoë 40,9% van die respondente aandui dat hulle te kort skiet wat betref professionele ondervinding en agtergrondkennis om 'n betrokke vaksillabus tot 'n volledige vakkurrikulum uit te bou en te ontwikkel. 'n Verdere 39,7% huldig die mening dat hulle in 'n "redelike" mate in staat sal wees om 'n bydrae in dié verband te lewer en slegs 19,4% respondente dui aan dat hulle met vertroue die inisiatief sal neem om volledige vakkurrikulering tot sy reg te laat kom.

Die sigbare verskil tussen die relatief min onderwysers wat aandui dat hulle wel oordeelkundig met die professionele hantering van vakkurrikulering gemoeid kan raak (19,4%) en die betreklik groot aantal onderwysers wat slegs middelmatige of min ondervinding aandui (80,6%), weer- spieël dat daar 'n kritieke leemte ten opsigte van ervaring in die professionele hantering van vakkurrikulering bestaan. In die lig hiervan is dit 'n saak wat ernstig in oënskou geneem en reggestel moet word.

6.5.4.10 Die hoeveelheid tyd wat aan vakkurrikulumontwikkeling bestee word

TABEL 6.28: Die respondente se beskouing oor die moontlike tyd wat onderwysers aan kurrikulumontwikkeling in hulle vak afstaan (cf. BYLAE B, Afdeling 4.10)

Voldoende	Redelik	Min	Onseker	TOTAAL
34 14,7%	106 45,7%	75 32,3%	17 7,3%	232 100%

Uit die gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat 'n betreklik hoë persentasie van die onderwysers (32,3%) wat aan die ondersoek deelgeneem het, aandui dat hulle min tyd aan vakkurrikulumontwikkeling afstaan, terwyl 7,3% onseker is. Die grootste groep onderwysers (45,7%) se tydsbesteding ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling, blyk "redelik" te wees. Slegs 'n klein persentasie van die onderwysers (14,7%) dui aan dat hulle wel ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling "voldoende" tyd afstaan om onder andere vakdoelstellings te identifiseer en te formuleer, vakinhoud te ontleed, leerervaringsgeleenthede te beplan, oor onderwysmetodes en die ordelike verloop van die onderriggebeure te besin, en om alles deeglik te evalueer. Uit die gegewens deur die respondente verstrek, is dit duidelik dat hierdie middelmatige tydsbesteding by die meeste onderwysers ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling in klasverband ook korreleer met die gegewens in tabel 6.27, waar die meeste respondente aangedui het dat hulle potensiaal vir die professionele hantering van vakkurrikulering gering is.

6.5.4.11 Aspekte wat aanleiding daartoe gee dat sommige onderwysers moontlik 'n afwysende houding teenoor vakkurrikulumontwikkeling openbaar

TABEL 6.29: Die waarneming van respondente oor die moontlik afwysende houding van sommige onderwysers teenoor vakkurrikulumontwikkeling (cf. BYLAE B, Afdeling 4.11)

				N = 232	
Aspekte wat tot afwysende houding aanleiding kan gee	Baie groot	Heelwat	Soms	Glad nie	Geen
Die sekuriteit van die bestaande en bekende versus onsekerheid oor die nuwe en onbekende	26,3%	40,1%	28,0%	5,2%	0,4%
Tekortkoming aan selfkennis om kurrikulumteorie en -praktyk te versoen	20,7%	40,1%	31,9%	6,9%	0,4%
Onvoldoende ondersteuning en motivering deur leierstrukture	14,2%	23,7%	45,7%	16,0%	0,4%
Vrees vir ongewenste kritiek	16,0%	26,7%	41,4%	15,5%	0,4%
Nie bereid om verantwoordelikheid te neem nie	16,4%	23,7%	38,4%	21,1%	0,4%
Onbetrokke oor min ervaring	10,8%	25,4%	42,3%	21,1%	0,4%
Ander (spesifiseer)	0,4%	2,6%	1,3%	95,3%	0,4%
AANTAL RESPONSE	104,8	182,3	229,0	181,1	2,8
GEMIDDELDE %	15,0%	26,0%	32,7%	25,9%	0,4%

Vir die doel van hierdie ondersoek word daar na aanleiding van enkele standpunte in tabel 6.29 nagegaan of onderwysers onder sekere omstandighede wel 'n negatiewe houding inneem as dit om vakkurrikulumontwikkeling gaan. Die respondente se response word onder die kategorieë BAIE GROOT, HEELWAT, SOMS en GLAD NIE weergegee. Op grond hiervan kan die gemiddelde graad van negatiewe (afwysende) houding by die respondente vasgestel word.

Wanneer die kolomme BAIE GROOT en HEELWAT saamgegroepeer word, dui die gemiddelde respons aan dat onderwysers wat opvallend teenkanting bied ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling so groot as 41%. Daarteenoor is gemiddeld 58,6% van die onderwysers in die saamgegroepeerde kolomme SOMS en GLAD NIE gereedlik bereid om saam te werk. Enkele respondente (0,4%) het geen respons aangedui nie.

Die response wat die sterkste gemiddelde aanduiding van teenkanting teen moontlike vernuwende vakkurrikulumontwikkeling gee, sentreer om die gedagte dat die bekende en bestaande vir on-

derwysers gerieflik is en dat die nuwe en onbekende wat betree moet word, onsekerheid in die hand werk (66,4%). 'n Volgende aspek wat 'n afwysende houding voed, is die gebrek aan self-kennis om kurrikulumteorie en -praktyk te versoen, wat by 60,8% van die respondente voorkom. Verder is die huiwering om verantwoordelikheid vir vakkurrikulumontwikkeling te aanvaar (40,1%) en vrees vir ongewenste kritiek (42,7%) ook bydraende faktore wat tot 'n negatiewe gesindheid kan lei.

Die resultate van tabel 6.29 toon aan dat die redes vir die respondente se gebrek aan kennis en vaardighede om aan vakkurrikulumontwikkeling deel te neem, nie net altyd buite die betrokke persoon gesoek moet word nie.

6.5.4.12 Aspekte wat aanleiding daartoe mag gee dat onderwysers positief teenoor vakkurrikulumontwikkeling staan

TABEL 6.30: Die response van onderwysers oor 'n positiewe houding teenoor vakkurrikulumontwikkeling (cf.BYLAE B, Afdeling 4.12)

		N = 232	
Aktiwiteite wat kurrikulumontwikkeling bevorder	Belangrik	Redelik Belangrik	Nie Belangrik nie
Konstruktiewe kommunikasie jeens kurrikulumontwikkeling in die skool	79,3%	20,7%	0
Bevorder onderwyserbetrokkenheid en -inspraak in kurrikulumontwikkeling	71,1%	27,6%	1,3%
Iniseer 'n vertrouensituasie en spangees waarbinne kurrikulumontwikkeling kan floreer	72,8%	25,9%	1,3%
Sorg vir voorligting- en indiensopleidingsgeleenthede	76,3%	22,4%	1,3%
Motiveer personeel om kurrikulumkennis deur studie en navorsing uit te brei	56,9%	39,2%	3,9%
Beklemtoon deurlopend die positiewe aspekte van kurrikulumontwikkeling	66,4%	31,0%	2,6%
AANTAL RESPONSE GEMIDDELDE %	422,8 70,5%	166,8 27,8%	10,4 1,7%

Vir die doel van hierdie ondersoek word daar na aanleiding van enkele gestelde aktiwiteite in tabel 6.30 nagegaan of onderwysers onder sekere omstandighede 'n positiewe ingesteldheid teenoor vakkurrikulumontwikkeling sal inneem. Die respondente se response word in die kategorieë BELANGRIK, REDELIK BELANGRIK en GLAD NIE BELANGRIK NIE aangedui. Op grond hiervan kan die gemiddelde graad van belangrikheid vasgestel word van bepaalde aktiwiteite wat die respondente moontlik positief teenoor vakkurrikulumontwikkeling kan beïnvloed.

Volgens die gemiddelde resultaat van tabel 6.30 kom dit voor asof die meerderheid respondente (70,5%) dit as baie belangrik beskou dat gerigte leiding- en ondersteuningshandelinge om kurrikulumontwikkeling te bevorder, 'n positiewe klimaat in die skool kan aanmoedig en daarby kan bydra om onderwysers te beïnvloed om met vakontwikkeling te eksperimenteer. Dit blyk verder dat gemiddeld 27,8% respondente die aangeleentheid as redelik belangrik aandui, terwyl gemiddeld 1,7% dit as onbelangrik beskou.

Die vernaamste aktiwiteite wat deur respondente aangegee word waardeur onderwysers beïnvloed sou kon word om 'n positiewe ingesteldheid teenoor vakkurrikulumontwikkeling te verwerf, is konstruktiewe kommunikasie (79,3%), sowel as voorligting en indiensopleiding (76,3%). Daarna volg inisiëring van 'n vertrouensituasie, spangees om die vakontwikkeling te rig (72,8%), en onderwyserinspraak en -betrokkenheid (71,1%). Die feit dat die aktiwiteit (kurrikulumkennis deur studie) wat die laagste op die rangordelys van baie belangrike aktiwiteite verskyn, self ook 'n hoë persentasie van 56,9% haal, toon dat daar 'n groot mate van bereidheid by respondente is om positief by vakkurrikulumontwikkeling en -vernuwing betrokke te raak ten einde hulself professioneel beter af te rond.

6.5.4.13 Die algemene stand van die vakkurrikulumpraktyk tans**TABEL 6.31:** Response oor die algemene stand van vakkurrikulumontwikkeling soos dit tans in die praktyk by spesiale skole in Kaapland weerspieël word (cf. BYLAE B, Afdeling 4.13)

Stand van kurrikulum-ontwikkeling (N = 232)	Gereeld	Dikwels	Soms	Nooit	Nie op hoogte
In watter mate word vernuwing en verandering van kurrikulumpraktyk in spesiale skole aangemoedig en ondersteun?	9,0%	20,3%	47,4%	13,8%	9,5%
Indien vernuwing en verandering aangemoedig word, word die voordele daarvan aan ander kollegas bekend gestel?	16,4%	21,1%	42,2%	12,5%	7,8%
In watter mate evalueer u uself om die effektiwiteit van u eie kurrikulumeksperimentering en/of vernuwing in u klas te bepaal	14,7%	39,7%	37,5%	5,6%	2,5%
In watter mate vind evaluering van die vakkurrikulum in vakgroepverband plaas, om die effektiwiteit van eksperimentering en/of vernuwing te bepaal?	11,6%	22,4%	47,0%	15,1%	3,9%
In watter mate is klasbesoek 'n deel van onderrigontwikkeling om vakkurrikulering te stimuleer?	13,4%	22,8%	44,8%	15,6%	3,4%
In watter mate word vaksillabusse binne vakgroepverband deurlopend krities beoordeel?	10,8%	25,9%	42,7%	15,5%	5,1%
In watter mate word opleiding binne skoolverband in vakgroepe georganiseer om kennis oor vakkurrikulering uit te brei? (vergaderings, dag- en aandseminare)	8,6%	14,7%	44,0%	29,7%	3,0%
AANTAL RESPONSE GEMIDDELDE %	84,5 12,1%	166,9 23,8%	305,6 43,7%	107,8 15,4%	35,2 5,0%

Wanneer die onderskeie response wat teenoor elke kurrikulumaangeleentheid in tabel 6.31 verskyn met mekaar vergelyk word, kan bepaal word in watter mate die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, tot die kurrikulumontwikkeling in die klaskamer bygedra het. Om dié data maklik toeganklik te maak, word die kategorieë SOMS, NOOIT en NIE OP HOOGTE

NIE saamgegroepeer, terwyl die kategorieë GEREELD en DIKWELS ook gesamentlik geïnterpreteer word.

Uit die response van die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, blyk dit dat daar ten opsigte van kurrikulumvernuwing 'n groot leemte in die spesiale onderwys bestaan. Pogings soos vernuwende onderwysmetodes of eksperimentering met betrekking tot die klaskamerpraktyk of evalueringswyses word deur 29,3% response bevestig en kom blykbaar op 'n deurlopende grondslag by die respondente voor, terwyl 70,7% 'n ongunstige respons aandui. Dit blyk dus dat dié 'n aspek is wat op hoër vlak en in skole ernstig in oënskou geneem behoort te word.

As gevolg van die respondente se huidige gemiddelde graad van inisiatief ten opsigte van kurrikulumvernuwing is die hoeveelheid kere wat onderwysers aan ander hul eie beproefde vakkurrikulumvernuwingservaringe meedeel, ook beperk. Net 37,5% respondente maak daarop aanspraak dat hulle produktief is om vernuwende klaskamerpraktyke en eksperimentering in die klaskamer aan kollegas bekend stel. Die ander 62,5% bevestig net 'n lukrake of geen betrokkenheid nie.

Uit die response van respondente wil dit voorkom asof daar ook by onderwysers tans net 'n gemiddelde geneigdheid is om selfondersoek in te stel oor hoe effektief hul eie eksperimentering en/of vernuwing in vaksituasies in die klaskamer verloop. In hierdie verband dui net 14,7% van die respondente aan dat hulle op 'n gereelde grondslag en 39,7% dat hulle dikwels hiermee gemoeid is. Daar is 45,6% respondente wat 'n "onbetrokke" -respons aandui.

Die aangewese prosedure om vakkurrikulering te rig, is deur die benutting van die vakgroepstruktuur om vakkurrikulumontwikkeling effektief deur eksperimentering en/of vernuwing in die klaskamerpraktyk, in vakmetodiek en ten opsigte van evalueringswyses te stimuleer. Volgens die response wat egter aangedui is deur die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, kom die vakkurrikulumontwikkeling en die evaluering daarvan in vakgroepverband skynbaar nie tot sy volle reg binne die betrokke skole nie. 'n Positiewe respons van slegs 34% word aangedui, terwyl die oorblywende 66% met negatiewe response staaf dat daar waarskynlik te min gebeur om vakkurrikula te ontwikkel met die oog op doeltreffender implementering. Op grond hiervan behoort die benutting van vakgroeptoepaanwending ook in oënskou geneem te word.

Die gegewens toon ook dat, alhoewel klasbesoek skynbaar gereeld in die respondente se skole plaasvind, die uitbou van die vakkurrikula tydens klasbesoeke om onderrigontwikkeling te stimuleer, nie in alle gevalle doeltreffend toegepas word nie. Slegs 36,2% onderwysers dui aan dat hulle tydens klasbesoek vernuwende vakkurrikulumleiding ontvang. Die feit dat 63,8% respondente se terugvoering aandui dat daar in die klaskamer op dié terrein tekortkominge is, dui aan dat 'n leemte bestaan waaraan daar beslis aandag gegee moet word.

Laastens blyk dit uit die gegewens wat respondente verstrek het dat net 36,7% onderwysers by spesiale skole in Kaapland in vakgroepverband 'n kritiese ingesteldheid ten opsigte van vaksil-

labusontwikkeling inneem, en dat 63,6% onderwysers nie enige betrokkenheid hierby het nie. Wat betref opleiding in vakgroepverband ten einde kennis ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling by onderwysers uit te brei blyk dit dat 76,7% geen leiding ontvang nie. Slegs 23,3% onderwysers dui 'n positiewe respons in hierdie verband aan.

Wanneer die gemiddelde resultate van die gegewens in tabel 6.31 soos deur die deelnemers aan hierdie ondersoek verstrek, deeglik beskou word, wil dit voorkom asof daar 'n groot groep onderwysers (64,1%) is wat 'n veel hoër vlak van betrokkenheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling binne klasverband sal moet bereik. Die feit dat gemiddeld net 35,9% respondente aktiewe betrokkenheid openbaar, dui aan dat die ontwikkeling van 'n doelgerigte program ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in klasverband 'n saak is wat dringend aandag moet geniet.

6.5.5 Behoeftebepaling ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by spesiale skole in Kaapland

6.5.5.1 Vakkurrikula as opvoedingsbasis in spesiale skole.

TABEL 6.32: Die opinie van respondente oor die sinrykheid van tegniese en akademiese vakkurrikula as 'n opvoedingsbasis vir die leerders se toetrede tot die samelewing (cf. BYLAE B, Afdeling 5.1)

Baie goed	Voldoende	Probleme bestaan	Onseker	TOTAAL
15 6,5%	46 19,8%	157 67,7%	14 6,0%	232 100%

Wanneer die gegewens in tabel 6.32 soos deur die deelnemers aan hierdie ondersoek verstrek vergelyk word, is dit duidelik dat 'n groot persentasie onderwysers saamstem dat daar leemtes bestaan ten opsigte van die vernuwing en ontwikkeling van vakkurrikula as deel van die breë kurrikulum by spesiale onderwys. Hierdie beeld word bevestig deur die hoë gemiddeld van 67,7% by die respondente wat dié mening huldig, terwyl 6% "onseker" is. Net 'n bietjie meer as 'n kwart (26,3%) van die onderwysers aanvaar die huidige stand van sake.

Na aanleiding van dié beskikbare inligting blyk dit dat die meerderheid van die onderwysers verbonde aan spesiale skole in Kaapland wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, van mening is dat daar, op 'n deurlopende grondslag, omsigtig oor vakkurrikulumontwikkeling besin moet word sodat leerders die volle voordeel van die nuutste opvoedingsaspekte kan ervaar.

6.5.5.2 Bevindinge van respondente ten opsigte van hul motivering van vakkurrikula as 'n opvoedingsbasis in spesiale skole (cf. BYLAE B, Afdeling 5.2)

Respondente is, met die oog op die voorbereiding van leerders vir toekomstige beroepstoetrede, versoek om in afdeling 6.5.5.2 van die vraelys hul standpunte oor die sinrykheid van die huidige skoolkurrikulum as opleidingsbasis in spesiale skole, te motiveer.

Die algemene opvatting by die respondente is dat die skoolkurrikulum vroeër 'n goeie basis vir die leerders se algemene opleiding voorsien het, maar dat daar tans ooglopende tekortkomings met betrekking tot die leerders se leerervarings voorkom wanneer dit getoets word aan die vereistes wat die beroepslewe tans stel. Verskeie respondente skryf hierdie stand van sake aan die verouderde kernsillabusse toe en dui aan dat dit dringend hersien en herstruktureer behoort te word. Die relevansie van bepaalde tegniese vakke wat tans in die skoolkurrikulum voorkom word ook bevraagteken en respondente beklemtoon dat vakontwikkeling met die oog op moontlike loopbaanonderwys omvattend uitgebrei behoort te word. In hierdie verband meld respondente dat die kurrikula van verskeie tegniese vakke meer markverwant behoort te wees om op 'n groter skaal by die moderne bedryfstegnologie te kan inskakel. Die vakke inrigtingsbestuur, letterskilderwerk, vensterversiering, metaalwerk, sweiswerk en tikopleiding kom veral hier ter sprake. Verskeie respondente benadruk ook die behoefte aan 'n nasionale opleidingskursus vir geskikte leerders wat hulle vooruitsig op toelating tot tegniese beroepe sal verbeter.

Ten opsigte van die akademiese vakkurrikula dui verskeie respondente aan dat daar groter korrelasie tussen die tegniese en akademiese vakopleiding behoort te wees. Die algemene mening word ook gelug dat die akademiese standaard in vakke soos tale en wiskunde sterker uitgebou behoort te word om leerders met potensiaal in die rigting beter te help ontwikkel, en dat die sillabusse vir geskiedenis en aardrykskunde ook meer sinvol saamgestel kan word.

6.5.5.3 Aanpassings in vakrigtings met die oog op die beroepsontwikkeling van leerlinge

TABEL 6.33: Reaksie van respondente op die vraag of aanpassings in vakrigtings, met die oog op die beroepsontwikkeling van die leerders, genoegsaam is (cf. BYLAE B, Afdeling 5.3)

JA	NEE	EK IS ONSEKER	TOTAAL
32 13,8%	143 61,6%	57 24,6%	232 100%

Uit die gegewens van die respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, toon tabel 6.33 dat die meerderheid onderwysers (61,6%) tans van mening is dat daar 'n agterstand ontwikkel het ten opsigte van akademiese en/of tegniese vakontwikkeling met die oog op die beroepsgereedmaking en- beroepsplasing van leerders by spesiale skole. Byna 'n kwart van die onderwysers (24,6%) dui 'n onseker-respons aan. Slegs 13,8% van die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, is van mening dat vakkurrikula tans nog voldoende is om die beroepsontwikkeling van die leerders doeltreffend te rig. Hierdie gegewens korreleer met 'n vroeëre ondersoek (Borman 1988) wat aangetoon het dat leerlinge uit spesiale skole moeilik werk gekry óf heropgelei moes word. Om dié probleem uit te skakel is dit des te meer noodsaaklik dat onderwysers in spesiale skole effektiewe kurrikuleerders moet wees.

6.5.5.4 Bevindinge betreffende respondente se motivering vir die maak van aanpassings vir beroepsontwikkeling (cf. BYLAE B, Afdeling 5.4)

Respondente is gevra om na aanleiding van die response wat hulle in tabel 6.33 gegee het, te motiveer hoe daar deur spesifieke aanpassings in betrokke vakrigtings tot die leerders se beroepstoekoms 'n bydrae gemaak kan word.

'n Minderheid onderwysers (13,8%, vergelyk tabel 6.33) spreek die mening uit dat vakkurrikula in spesiale skole wel die beroepsgereedmaking en -plasing van die leerders bevredigend rig en dat die skoolkurrikulum 'n betreklik breë basis vir die opleiding van verstandelik gestremdes voorsien. Dit blyk egter uit die response van die meeste onderwysers dat die leerders se akademiese en tegniese opleiding aan meer as net die basiese moet beantwoord om werkseleenthede in geskikte gespesialiseerde beroepe te kan bekom. Die meeste spesiale skole werk self tans, onder departementele leiding en ook op eie inisiatief, met behulp van die amptelike kurrikula verrykingsmateriaal en aanvullende take by, om met nuwe ontwikkelings op die tegniese en akademiese terrein tred te hou.

Die volgende pogings word tans by sommige spesiale skole aangewend om sekere probleemsituasies wat aan die akademiese en tegniese vakkurrikula verwant is, te help oplos:

- * Verryking word in taalontwikkeling en wiskunde aangebied om geskikte leerders beter toe te rus om moontlik by verdere opleiding baat te vind (met die oog op laergraadopleiding).
- * Tikopleiding word tot op standaardvlak uitgebrei en 'n verrykingsprogram wat voortgesette opleiding by 'n tegniese kollege ondersteun, word aangebied.
- * Deurlopende hersiening en uitbreiding van haarkapperyteorie en -praktyk word uitgevoer om die gestelde standaard vir vakleerlingskapopleiding te behaal en om te kan inskakel by voortgesette opleiding by tegniese kolleges.
- * Die vakteorie van tegniese vakke word uitgebrei om leerlinge gereed te maak om aan die vereistes vir die vakteorie van die bou- en metaalnywerheid en die motornywerheid te voldoen.
- * Besoeke word gebring aan sake-ondernemings om leerlinge met die werksomstandighede daar vertrouwd te maak.
- * Verteenwoordigers van sake-ondernemings besoek die skole om demonstrasies en indiensopleiding te gee.

Die insigte wat volgens tabel 6.33 en inligting wat uit afdeling 5.4 verkry is oor die moontlike agterstand in vakontwikkeling met betrekking tot die beroepsvoorbereiding en -plasing van leerlinge uit spesiale skole, dui op die dringendheid om en noodsaaklikheid van verandering en vernuwing van die sillabusse van spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes.

6.5.5.5 Motivering en voorbereiding ten opsigte van die wesenlike kern van kurrikulering

TABEL 6.34: Die mening van respondente oor die gehalte, motivering en voorbereiding van onderwysers aangaande die wesenlike kern van kurrikulering (cf. BYLAE B, Afdeling 5.5)

JA	NEE	EK IS ONSEKER	TOTAAL
45 19,4%	103 44,4%	84 36,2%	232 100%

Die gegewens van tabel 6.34 weerspieël of onderwysers genoeg oor die wesenlike aard van kurrikulering in spesiale skole gemotiveer en voorberei word. Uit die gegewens wat die respondente verstrek het, kon slegs 19,4% van die betrokkenes wat aan die ondersoek deelgeneem het, laat blyk dat die hoeveelheid motivering en toepaslike onderwysleiding wat hulle ten opsigte van vakkurrikulering ervaar, vir hulle voldoende is. Van die res van die respondente dui 36,2% aan dat hulle onseker is of hierdie funksie ten volle tot uitvoering gebring word, en selfs 'n hoër persentasie (44,4%) dui 'n besliste nee-respons aan. Gegewens in tabel 6.34 dui aan dat veel meer gedoen sal moet word om onderwysers kurrikulumgeoriënteerd te maak en dat die onderwysleierspanne hierdie belangrike en noodsaaklike funksie institusioneel maksimaal sal moet bemark om vollediger vakkurrikulering tot sy reg te laat kom.

6.5.5.6 Die aanwesigheid van 'n kurrikulumkomitee

TABEL 6.35: Respondente se weergawe van die aanwesigheid van 'n interne kurrikulumkomitee of 'n gelykwaardige instelling in spesiale skole (cf. BYLAE B, Afdeling 5.6)

JA	NEE	TOTAAL
49 21,1%	183 78,9%	232 100%

Tabel 6.35 toon duidelik dat onderwysers by spesiale skole in Kaapland nalaat om 'n kurrikulumkomitee aan te wend om tot die ontwikkeling van skoolkurrikula by te dra. Uit die gegewens verstrek deur die respondente wat die vraelys voltooi het, is daar volgens 78,9% van die onderwysers nie in hulle skole se organisatoriese struktuur direkte voorsiening gemaak vir 'n interne kurrikulumkomitee of 'n gelykwaardige instelling om aan kurrikulumontwikkeling aandag te gee nie. Daar is 21,1% respondente wat aandui dat hulle (waarskynlik in vakspanverband) geleentheid het om tot intensiewe kurrikulumontwikkeling 'n bydrae te maak en dat hulle dit benut.

Kurrikulumbestuur is nog 'n nuwe idee en daar moet besef word dat dit nie as sodanig deur almal aanvaar en toegepas word nie. Die gedagte is getoets om te bepaal hoe dit onder andere in spesiale skole ontvang sal word.

Tog is dit wenslik dat soveel moontlik onderwysers by kurrikulumontwikkeling betrokke behoort te wees. In die lig hiervan behoort die leierstrukture geleenthede vir groter onderwyserdeelname

ten opsigte van kurrikulering te skep, sodat die betrokkenes in dié verband 'n wesenlike bydrae kan lewer tot die uitbouing van hul vakgebiede.

Dit is duidelik dat daar by spesiale skole ten opsigte van 'n struktuur soos 'n kurrikulumkomitee om kurrikulumontwikkeling te bevorder, veel meer gedoen behoort te word.

6.5.5.7 Die waarde van 'n interne kurrikulumkomitee

TABEL 6.36: Respondente se waarneming oor die waarde wat 'n interne kurrikulumkomitee by spesiale skole het (cf. BYLAE B, Afdeling 5.7)

Nodig	Onnodig	TOTAAL
159 68,5%	73 31,5%	232 100%

Uit die gegewens deur die respondente in tabel 6.36 verstrekk, gee die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het in die meerderheid van die gevalle (68,5%) 'n sterk aanduiding dat daar beslis 'n behoefte by hulle bestaan om 'n interne kurrikulumkomitee as 'n funksionele komponent van die ontwikkelingstruktuur in hulle skole te hê.

Daar is wel bykans 'n derde van die respondente 31,5% wat die aanwending van 'n interne kurrikulumkomitee onnodig ag omdat hulle hierdie funksie skynbaar net as die verantwoordelikheid van die vakhoofde of die leierstrukture beskou. Die is egter 'n foutiewe opvatting wanneer in ag geneem word dat alle onderwysers wat deurentyd met die leerders werk, genoeg vaardigheid en insig moet hê om tydens die beplanning van 'n skool se kurrikulum op verskillende vlakke waardevolle insette te kan lewer. Hierdie siening kan moontlik verband hou met 'n gesindheidsprobleem of dalk net 'n gebrek aan kennis.

6.5.5.8 Bevinding betreffende respondente se siening van die waarde van 'n interne kurrikulumkomitee (cf. BYLAE B, Afdeling 5.8)

Respondente is in hierdie afdeling van die vraelys gevra om hul mening uit te spreek oor die waarde van 'n interne kurrikulumkomitee wat uitsluitlik met die ontwikkeling van die skoolkurrikulum gemoeid is.

Die oorheersende opvatting van die respondente (vergelyk tabel 6.36) is dat die interne kurrikulumkomitee in spesiale skole 'n deurslaggewende funksie in die ontwikkeling van die skoolkurrikulum behoort te vervul. In die geheel blyk dit dat so 'n struktuur 'n groter professionele ingesteldheid by die personeel kan ontwikkel en 'n effektiewe ondersteuning vir doelgerigte kurrikulumontwikkeling kan genereer. Volgens die gegewens verskaf deur die respondente, is dit duidelik dat onderwysers deur komitees in die breër spanverband betrek behoort te word by aan-geleenthede wat met die uitbouing van die breë skoolkurrikulum in verband staan, omdat hulle in die posisie is om verandering te fasiliteer. In hierdie ondersoek het die respondente in hulle

terugvoering klem gelê op die volgende aangeleenthede wat binne die breë spanverband van die skoolkurrikulum 'n hoë prioriteit behoort te geniet:

* Dat daar 'n groter bewustheid van die verantwoordelikheid van die onderwyser met betrekking tot kurrikulumontwikkeling gekweek word.

* Die professionele kwaliteit van die personeel moet ontwikkel word, wat betref die uitbou van die betrokke vaksillabusse tot vollediger vakkurrikula binne spanverband.

Dit wil in die lig van die voorafgaande voorkom asof 'n interne kurrikulumkomitee by spesiale skole sinvol aangewend kan word om onderwyserdeelname by die ontwikkeling van die skoolkurrikulum op 'n positiewe wyse te stimuleer en om die uitbouing van personeelontwikkelingsprogramme en gespreksgeleenthede op 'n groter skaal te ontwikkel. Dít kan weer bydra tot die daarstel van meer relevante kurrikula.

6.5.5.9 Opleidingsmetodes om kurrikulumontwikkeling te bevorder

TABEL 6.37: Respondente se voorkeur vir bepaalde metodes om verdere opleiding in kurrikulumontwikkeling te rig (cf. BYLAE B, Afdeling 5.9)

		N = 232	
Opleidingsmetodes	Rangorde	Getal Response	%
'n Kombinasie van opleidingsmetodes	1	71	30,7
Werkseminaar (3 tot 5 dae)	2	39	16,8
Indiensopleiding by onderwys-sentrum	3	37	15,9
Kurrikulumontwikkeling in skoolverband	3	37	15,9
Kurrikulumontwikkeling deur kundiges (formeel)	5	24	10,3
Formele kursus by opleidings-inrigting	6	12	5,2
Deeltydse formele opleiding	7	11	4,7
Foutief		1	0,5
TOTAAL	-	232	100

Vir die doeltreffende voorstelling van die resultate in tabel 6.37 oor respondente se voorkeure ten opsigte van opleidingsmetodes om hulle kurrikulumontwikkeling te bevorder, word die metodes in rangorde van hoog tot laag aangedui.

Van die respondente het 30,7% aangedui dat hulle 'n kombinasie van opleidingsmetodes voorstaan. Metodes wat in hierdie verband waarskynlik benut kan word, is onder andere formele onderwyseropleiding, voortgesette studie deur individue self, personeelontwikkelingsprogramme, inligtingsessies en studiekomitees wat ontwikkeling in vakgroepe binne die skool inisieer.

Uit die response van die onderwysers in die ondersoekgroep blyk dit verder dat kort seminare (16,8%) en opleidingsprogramme by onderwysersentrums (15,9%) of skole (15,9%) 'n redelike benuttingspotensiaal het. Die feit dat die benutting van die onderwysersentrums om kurrikulumontwikkeling te stimuleer betreklik hoog deur die respondente aangeslaan word, bring mee dat betrokkenes by spesiale skole daadwerklik sal moet beplan om in te skakel by hul plaaslike onderwysersentrums se opleidingsprogramme ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. Die benutting van interne kurrikulumontwikkelingsstelsels binne skoolverband om die skool- en vakkurrikulumontwikkeling te stimuleer, sal ook oordeelkundig uitgebou moet word.

Net 20,2% van die respondente het aangedui dat hulle die een of ander vorm van formele opleiding voorstaan. Die feit dat formele opleiding so laag op die rangordelys aangetref word, dui nie noodwendig op 'n onwilligheid by respondente om by kurrikulumontwikkeling betrokke te wees nie en daar is waarskynlik ander redes hoekom nie meer respondente deeltydse of voltydse formele opleiding as 'n voorkeur aandui nie.

6.5.5.10 Onwilligheid om elders 'n kursus in kurrikulumontwikkeling te volg**TABEL 6.38:** Die response van onderwysers oor hul onwilligheid om elders kurrikulumopleiding te ontvang (cf. BYLAE B, Afdeling 5.10)

				N = 232
Rede vir onwilligheid	Belangrik	Redelik belangrik	Nie belangrik nie	Foutief
Die opleidingsentrum is te ver	31,9%	26,3%	41,4%	0,4%
Ek verkies om by my eie standplaas opleiding te ontvang	48,7%	29,3%	21,6%	0,4%
Ek het geen behoefte om verder te studeer nie	10,3%	15,1%	73,7%	0,9%
Belangrike verpligtinge tuis	17,7%	34,0%	47,4%	0,9%
Ander (spesifiseer)	2,6%	9,0%	85,8%	2,6%
AANTAL RESPONSE	111,2	113,7	269,9	5,2
GEMIDDELDE %	22,2%	22,7%	54,0%	1,1%

Wanneer die resultate van die response in tabel 6.38 met mekaar vergelyk word kan sekere afleidings gemaak word oor die onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het se bereidwilligheid om elders opleiding in verband met kurrikulumontwikkeling te ontvang. Vir die doel van die voorstelling van die data word die kategorieë BELANGRIK en REDELIK BELANGRIK teenoor NIE BELANGRIK NIE gegroepeer. Op grond hiervan kan die graad van onwilligheid by die respondente om elders kurrikulumopleiding te ontvang vasgestel word.

Uit die response soos verstrek deur die respondente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, blyk dit dat 'n redelike persentasie onderwysers (54%) tog bereid is om elders kennis van kurrikulumontwikkeling op te doen. Sommige van die respondente is egter om verskeie redes nie daartoe bereid nie. Wanneer die kolomme BELANGRIK en REDELIK BELANGRIK saamgegroepeer word, is die gemiddelde persentasie teenkanting teen die idee om elders kurrikulumopleiding te volg, 44,9%. Die response waar die onderwysers gemiddeld die sterkste weerstand toon om elders opleiding te ontvang, hou verband met 'n voorkeur om by 'n eie standplaas opleiding te ontvang (78%), óf opleidingsentra wat te ver is (58,2%), óf verpligtinge wat respondente tuis het (51,7%). Van die totale aantal respondente het 1,1% verkies om tabel 6.38 nie te beantwoord nie.

Die feit dat 'n redelike persentasie respondente by spesiale skole in Kaapland aandui dat hulle nie opleiding in kurrikulumontwikkel elders voorstaan nie, beteken nie dat hulle ook onwillig is om op plaaslike vlak vernuwing en ontwikkeling aan te durf nie. In hierdie verband dui 73,7% re-

spondente 'n sterk behoefte aan om wel kennis en kundigheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling te bekom.

Op grond van die waarnemings in tabel 6.38 behoort die moontlikheid van opleidingsprogramme onder andere oor kurrikulumontwikkeling, hetsy deur aanvanklik, voortgesette of indiensopleiding, met die oog op professionele onderwyserontwikkeling by spesiale skole in Kaapland groter aanmoediging te kry.

6.5.5.11 Voorkeur ten opsigte van opleidingsmetodes om kurrikulumontwikkeling op plaaslike vlak te rig

TABEL 6.39: Die response van die proefpersone ten opsigte van hul voorkeur vir opleidingsmetodes, indien die kurrikulumontwikkeling op die plaaslike vlak sou plaasvind (cf. BY-LAE B, Afdeling 5.11)

Wyses van opleiding	Belangrik	Redelik belangrik	Nie belangrik	Nie op hoogte	Foutief
Werkessies oor sekere aspekte van kurrikulering	38,8%	47,4%	9,9%	3,4%	0,5%
Formele lesings en groepbesprekings oor kurrikulumontwikkeling	39,2%	45,7%	13,4%	1,7%	-
'n Ontwikkelingseminaar in 'n eilandsituasie onder leiding van kurrikulumspesialiste	39,7%	36,2%	16,8%	7,3%	-
'n Opleidingsprogram deur besoekeende superintendente en vakadviseurs of vakspesialiste	40,1%	37,1%	18,9%	3,9%	-
'n Handleiding vir selfstudie	34,1%	33,2%	28,8%	3,9%	-
Ander (spesifiseer)	0,4%	0%	53,4%	45,3%	0,9%
AANTAL RESPONSE GEMIDDELDE %	192,3 32,1%	199,6 33,3%	141,2 23,5%	65,5 10,9%	1,4 0,2%

In tabel 6.39 word verskillende opsies van opleidingsmetodes beskryf sodat respondente hulle voorkeur vir opleidingswyses kan aandui. Vir die doel van die voorstelling van die data word die kategorieë BELANGRIK en REDELIK BELANGRIK saamgegroepeer, terwyl die kategorieë NIE BELANGRIK NIE en NIE OP DIE HOOGTE NIE ook saamgegroepeer word. Op grond hiervan kan onderwysers se voorkeure in dié verband vasgestel word.

Volgens die gemiddelde resultaat van tabel 6.39 blyk dit dat die meerderheid respondente (65,4%) dit as 'n belangrike prioriteit beskou dat kurrikulumvernuwing en -ontwikkeling deur indiensopleiding geskied. Alhoewel net 34,4% onderwysers sê dat hierdie wyse van opleiding vir

hulle nie belangrik is nie, is dit 'n saak wat aandag moet kry aangesien indiensopleiding direk by alle belanghebbendes se behoeftes kan aansluit.

Onderwysers dui gemiddeld die sterkste voorkeur aan vir indiensopleiding op plaaslike vlak wat bestaan uit werksessies oor aspekte van kurrikulering (86,2%) en lesings of groepbesprekings oor kurrikulumontwikkeling (84,9%). Daarna volg opleidingsprogramme deur kurrikulumkundiges en vakspesialiste (77,2%) en ontwikkelingseminare in 'n eilandsituasie (75,9%)

In hierdie ondersoek het die meeste respondente hoë waarde geheg aan wyses van semiformele indiensopleiding. Die besondere voorkeur wat hierdie wyses van opleiding geniet, hou waarskynlik verband met die deurlopende vernuwing wat dit binne die skool kan genereer en die kommunikasiekanale wat dit vir personeelontwikkeling en gespreksgeleenthede skep. Op grond hiervan word dit duidelik dat die deurlopende betrokkenheid van onderwysers by indiensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling net goeie gevolge kan hê.

6.5.5.12 Bereidheid om formele en/of nie-formele indiensopleiding in kurrikulumontwikkeling te ontvang

TABEL 6.40: Respondente se weergawe van hul bereidheid om formele en of nie-formele opleiding in kurrikulumontwikkeling te ontvang (cf. BYLAE B, Afdeling 5.12)

JA	MOONTLIK	ONSEKER	NEE	TOTAAL
115 49,6%	73 31,5%	25 10,8%	19 8,1%	232 100%

Volgens die gegewens in tabel 6.40 het 'n besonder hoë persentasie (81,1%) van die respondente wat aan die ondersoek deelgeneem het, laat blyk het dat hulle tans beslis óf op 'n formele wyse óf deur middel van indiensopleiding oor die ontwikkeling van die kurrikulum in hulle vakgebied kennis sal wil opdoen. 'n Betreklik klein persentasie (10,8%) respondente is onseker en net 8,1% dui 'n besliste nee-respons aan. Waar die respondente 'n onseker- of nee- respons aangedui het, is verskillende redes daarvoor voorgehou. Enkele respondente is naby aan hulle aftrede en is nie meer bereid om te studeer nie. Ander respondente is weer as gevolg van onvoldoende professionele opleiding onseker of hulle betrokke moet raak.

Die feit dat so 'n groot persentasie onderwysers in tabel 6.40 aandui dat hulle beslis of moontlik verdere opleiding of indiensopleiding in kurrikulumontwikkeling in die vooruitsig stel, stem ooreen met die inligting van verskeie van die vorige tabelle van die vraelys wat bevestig dat die onderwysers 'n behoefte het om meer kennis en kundigheid in kurrikulumontwikkeling te bekom. In die lig van die hoë persentasie respondente wat hulle kennis van kurrikulumontwikkeling wil uitbou, behoort dié aspekte van kurrikulumontwikkeling wat beter onderwys ten grondslag lê en personeelontwikkeling bevorder, met groot verantwoordelikheid ontwikkel te word.

6.5.5.13 Bevindinge van respondente ten opsigte van die kurrikulumbehoefte tans by spesiale skole (cf. BYLAE B, Afdeling 5.13)

Respondente is met die oog op voorgenome vernuwing en verandering van die kurrikulum vir spesiale onderwys aan die verstandelik gestremdes gevra om in afdeling 5.13 spesifieke behoeftes wat hulle belangrik ag, te beklemtoon. Na aanleiding van die response is die volgende behoeftes geïdentifiseer:

- * Daar moet, met die oog op die vernuwing en/of ontwikkeling van die kurrikula vir die opvoeding van verstandelik gestremde leerders, opnuut omsigtig na die doelstellings van spesiale onderwys (in die breë en vakverband) ondersoek ingestel word.
- * 'n Baie sterk oproep word gedoen vir indringende kernsillabushersiening met die oog op meer akademiese ontwikkeling en die opgradering van die tegniese vaardigheidsontwikkeling van die leerders.
- * 'n Groter korrelasie tussen die akademiese en tegniese vakopleiding van die leerders word bepleit met die doel om hulle meer gebalanseerd voor te berei vir hul beroepstoekoms.
- * In die lig van die huidige verhoogde toelatingsvereiste vir vakleerlingskappe, vra respondente dat daar in toekomstige tegniese vakkurrikulumontwikkeling groter plooibaarheid met betrekking tot die voorbereiding vir 'n nasionale tegniese kwalifikasie toegelaat moet word. Sodoende kan spesifieke leerlinge deur verryking die verwagte teoretiese standaarde van die boubedryf, die motorbedryf en die metaalbedryf behaal.
- * Respondente bepleit ook groter gestruktureerde eenvormigheid tussen skole insake leerstofhantering (notas en handboekaanwending), en evaluering van die werk.
- * Met die oog op meer onderwys- en kurrikulumontwikkeling in 'n nuwe onderwysbedeling, is meer en beter skakeling tussen die bestaande spesiale skole nodig.

6.5.6 Samevatting

Uit die resultate van die empiriese ondersoek in Kaaplandse spesiale sekondêre skole is dit waarneembaar dat, wat betref onderwysers se kurrikulumhantering, daar leemtes bestaan ten opsigte van die kennis en kundigheid van onderwysers oor kurrikulumsake. By wyse van opsomming word die vernaamste leemtes wat uit die ondersoek voortspruit, aangedui:

- 'n Groot persentasie van die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het se teoretiese kennis oor kurrikulumontwikkeling is onvoldoende.
- 'n Aansienlike groep onderwysers se kurrikulumontwikkelings- en toepassingsvaardighede is ontoereikend.

- Daar is 'n groot gebrek aan singewende onderwyserbetrokkenheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in die spesiale onderwys.
- Die rol wat leierstrukture ten opsigte van kurrikulumontwikkeling moet vervul, is ontoereikend.
- Te min tyd word aangewend om vakkurrikulumontwikkeling in die skool te bevorder.
- Die afwesigheid van kurrikulumkomitees om kurrikulumontwikkeling deurlopend in die skole te bevorder, is 'n leemte.
- Aangesien kurrikulumontwikkeling deur indiensopleiding van alle belanghebbendes (akademies en tegniese) kan voorsien in die skole se behoeftes in dié verband, is die onderbenutting daarvan tans 'n leemte wat aandag moet kry.
- Gebrekkige kurrikulumkennis gee aanleiding tot onvoldoende eksperimentering en vakkurrikulumontwikkeling, wat stremmend inwerk op die aanpassing van vakinhoud met die oog op die beroepsontwikkeling van die leerders.

Die feit dat 'n sterk behoefte (81,1%) vir voortgesette en/of indiensopleiding deur die respondente aangedui is en ook dat 13,4% van die respondente noem dat hulle nie amptelike professionele onderwysopleiding ontvang het nie, onderstreep die standpunt dat die meerderheid leerkragte wat by spesiale sekondêre onderwys betrokke is, wel ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by 'n kurrikulumgerigte programontwerp kan baat vind. Die opleiding kan geskied deur aan die betrokkenes gevorderde voortgesette opleiding te gee of deur kort kursusse tydens indiensopleiding aan te bied om die basiese kurrikulumkennis aan hulle oor te dra.

6.6 SINTESE

In die teoretiese aanloop tot die vraelysondersoek, is daar in die voorafgaande gedeelte van die studie aangedui hoe kurrikulumontwikkeling deurlopend - deur die fases van ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering - kragtige onderrigverandering en -ontwikkeling in die hand kan werk. Hiervolgens word dit duidelik dat elke onderwyser 'n grondige kennis van kurrikulumaangeleenthede behoort te hê, wat die teoretiese verwysingsraamwerk is waardeur die kurrikulumontwikkeling moet plaasvind.

Volgens die gegewens en die resultate van die vraelysondersoek in hierdie hoofstuk is dit duidelik dat die onderwysers by spesiale sekondêre skole in Kaapland se onderwyserinspraak en -deelname aan kurrikulumontwikkeling nie na wense verloop nie. Verskeie leemtes is blootgelê. Dit hou veral verband met 'n gebrek aan voldoende teoretiese kurrikulumkennis, 'n gebrek aan inligting en kundigheid oor kurrikuleringsprosedures en -praktyk, asook onvoldoende kennis en insig oor die onderwyser en onderrigleier se rol ten opsigte van kurrikulumontwikkeling.

BRONNELYS

1. BORMAN, M. 1988. 'n Onderzoek na die beroepsverspreiding en beroepstabyliteit van oudleerlinge van spesiale skole in die Kaapprovinsie. Navorsingsverslag, Kaaplandse Onderwysdepartement. Kaapstad. 259p.
 2. RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING Julie 1981. Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys. Pretoria. 223p.
-

HOOFSTUK VII

BLADSYE

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS	185 - 194
7.1 SAMEVATTING	186
7.2 BEVINDINGE : TEORETIESE BEGRONDING	186 - 189
7.2.1 Kurrikulumontwikkeling elders	186
7.2.2 Die verloop van kurrikulumontwikkeling by spesiale sekondêre onderwys in Suid-Afrika	188
7.2.3 Die proses van kurrikulumontwikkeling	188
7.2.4 Kernsillabusontwikkeling	189
7.3 BEVINDINGE	189 - 190
7.4 AANBEVELINGS	191 - 193
7.5 LEEMTES	193
7.6 BEHOEFTE VIR VERDERE NAVORSING	193
7.7 SLOTOPMERKINGS	194

HOOFSTUK VII

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

7.1 SAMEVATTING

Om uitvoering te gee aan die gestelde doelstellings in paragraaf 1.5, beskryf hierdie proefskrif kurrikulumteorie met verwysing na die kurrikuleringspraktyk in die RSA en die verantwoordelikheid wat betrokkenes by spesiale onderwys van verstandelik gestremdes het om hulle van hierdie proses te vergewis en om ook by die proses van kurrikulumontwikkeling betrokke te raak.

Die toepassing van kurrikula in die spesiale onderwys van enkele geselekteerde oorsese lande is behandel en die invloed daarvan op die kurrikulumontwikkeling by spesiale onderwys plaaslik aangetoon. Vanuit hierdie vertrekpunt word kurrikulumteorie en die proses van kurrikulumontwikkeling waarin verskeie instellings en persone 'n aandeel het, bespreek.

Omdat die onderwyser sentraal in die kurrikuleringsproses geplaas is, moet hy ten volle ingelig wees oor sy kurrikulumverantwoordelikhede en daarom val die klem tydens aanvanklike, voortgesette en indiensopleiding dikwels op die aard en omvang van die onderwyser se kurrikulumverantwoordelikheid en op sy verwagte betrokkenheid in dié verband. Verskeie instansies soos universiteite en onderwyskolleges, onderwysdepartemente, onderwysersentra, onderrigleiers, vakverenigings en leierspanne van skole het hierin 'n direkte of indirekte opleidingstaak.

'n Gebrek aan kennis en ervaring van kurrikulumteorie en -ontwikkeling en die taak wat die onderwyser hierin het, is destabiliserend vir doeltreffende onderrigleer. Die navorsingsresultate van hierdie studie kan 'n rol speel om moontlike tekortkominge aan te vul of uit te skakel en 'n riglyn voorsien om onderwysers vollediger met kurrikulumkennis en -kundigheid toe te rus.

Die studie word afgerond met 'n empiriese studie wat die onderwysers se kundigheid en ingeligtheid met betrekking tot kurrikulumteorie en ook hulle huidige betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in Kaaplandse sekondêre spesiale skole ondersoek. Op grond hiervan is 'n konsepprogram vir moontlike voortgesette of indiensopleiding van die betrokke onderwyspersoneel ten opsigte van kurrikulumkennis en -kundigheid ontwerp, sodat die betrokkenes sal begryp wat hulle verantwoordelikhede met betrekking tot kurrikulering op verskillende kurrikuleringsvlakke is.

7.2 BEVINDINGE : TEORETIESE BEGRONDING

Na aanleiding van die literatuurstudie wat onderneem is, kan daar ten opsigte van die onderskeie hoofstukke, tot die volgende gevolgtrekkings gekom word:

7.2.1 Kurrikulumontwikkeling elders (cf. hoofstuk twee)

Kurrikulumontwikkeling impliseer beweging, beïnvloeding en verandering. So sal breë gemeenskappe of spesifieke onderwysstelsels onder die invloed van 'n eie wêreld- en lewensbeskouing

kurrikula ontwikkel en aanwend om hul eie strewes te verwesenlik. Die aard van die onderwyser se kurrikulumhantering op die interne vlak sal dus deur die betrokke onderwysstelsel van die land of streek beïnvloed word. In die literatuurondersoek wat oor die onderwys van verstandelik gestremde leerders in die Verenigde State van Amerika die Verenigde Koninkryk en Nederland handel, word tot die gevolgtrekking gekom dat hierdie onderwysers se gehalte van betrokkenheid by die kurrikulumontwikkeling doeltreffend is. Onderwyserdeelname en -betrokkenheid by die kurrikulumontwikkeling op hierdie vlak blyk essensieel en noodsaaklik te wees.

Ten opsigte van die kurrikulumontwikkeling in die Verenigde State van Amerika is die volgende opvallend:

- * Plaaslike beheer speel 'n groot rol in die onderwysstelsel.
- * Eie kurrikula word ooreenkomstig die plaaslike behoeftes ontwikkel en aangebied.
- * Kurrikula moet so ontwikkel word dat die reg van die individu nie aangetas word nie.
- * Kurrikula moet gelyke kanse vir die ontwikkeling van elke leerder waarborg.
- * Gedifferensieerde opleiding in die hoofstroom van die onderwys moet moontlik wees sodat daar ook vir die verstandelik gestremde leerder in hierdie skoolopset voorsien word.

Ten opsigte van die kurrikulumontwikkeling in die Verenigde Koninkryk is die volgende bevindinge gemaak:

- * Historiese invloede het vroeër die koördinering van kurrikulumsake bemoeilik.
- * Besluitneming op nasionale vlak oor kurrikulumontwikkeling en hantering word tans redelik gekoördineerd op die plaaslike vlak uitgevoer.
- * Kurrikulumontwikkeling vir die spesiale onderwys is aanvanklik apart ontwikkel as 'n komponent van die breë nasionale onderwysprogram.
- * Kurrikulumontwikkeling verseker tans dat geskikte verstandelik gestremdes in die hoofstroom van onderwys ooreenkomstig 'n spesifieke program opleiding kan ontvang.

Ten opsigte van die kurrikulumontwikkeling in Nederland is die volgende bevindinge gemaak:

- * Aanvanklik is alle gestremdes (waaronder verstandelik gestremdes) afsonderlik op 'n gespesialiseerde grondslag ooreenkomstig 'n besondere kurrikulumplan onderrig.
- * Oorbruggingsonderwys om voortgesette sekondêre onderwys te voorsien, is as 'n uitbreiding op die vorige model bygevoeg.
- * 'n Gelyktydige primêre vakleerlingskap en akademiese opleidingskurrikulum is later as 'n verdere ontwikkeling van die sisteem vir geskikte verstandelik liggestremdes aangebied.

7.2.2 Die verloop van kurrikulumontwikkeling by spesiale sekondêre onderwys in Suid-Afrika (cf. hoofstuk drie)

In die literatuurondersoek oor die onderwys van verstandelik gestremdes in Suid-Afrika, blyk dit dat die kurrikulumontwikkeling hier aanvanklik gevorm word onder die kultuurhistoriese invloed van die stelsels in Nederland, die Verenigde Koninkryk en die VSA. Binne plaaslike streeks- (provinsiale) en nasionale verband ontwikkel die kurrikulum vir spesiale onderwys algaande 'n unieke eie aard binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Hierdie besondere kurrikulum wat 'n tegnies en akademies gespesialiseerde opleiding vereis, stel besondere eise aan onderwyserdeelname en -betrokkenheid om effektiewe onderwys te waarborg.

Die volgende bevindinge word gemaak:

- * Staatskundige en geografiese omstandighede is aanvanklik 'n hindernis vir doeltreffende kurrikulumontwikkeling.
- * Ná sentralisering van onder andere die spesiale onderwys op nasionale vlak, word die kurrikulumorganisasie meer doeltreffend gekoördineer.
- * Inspraakkanale word geskep vir onderwysers om op provinsiale en/of plaaslike vlak vryliker aan kurrikulumontwikkeling deel te neem.
- * Dit blyk dat die hoogste mate van onderwyserdeelname ten opsigte van kurrikulumontwikkeling tans nog steeds op die skoolvlak en klaskamer toegespits is.

7.2.3 Die proses van kurrikulumontwikkeling (cf. hoofstuk vier)

Die bestudering van die kurrikulumontwikkelingsteorie vereis kennis van kurrikulumontwerp, disseminasiestrategieë, implementeringstrategieë en evaluering. Om 'n bydrae tot kurrikulumontwikkeling te lewer, moet betrokkenes kennis van hierdie fases hê en die implikasies daarvan beseef.

Ná bestudering van hierdie aspekte word die volgende as veronderstelling aanvaar:

- * Effektiewe betrokkenheid by die onderwys word beperk deur beperkte kurrikulumkennis.
- * Die bereiking van kurrikulumbeslissings verloop volgens ordelike beplanning en verantwoordelike besluitneming. In die lig hiervan berus kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering altyd op verantwoordbare kriteria wat kurrikulumdeskundiges voorstel as orde- en dissiplinêrgeoriënteerd.
- * 'n Kurrikulumontwerp verloop volgens 'n bepaalde kurrikuleringsmodel wat die ontwerphan-deling rig.

- * Die werklike onderskeid tussen bestaande kurrikulummodelle is gering. Die modelle word hoofsaaklik gekenmerk deur sleutelemente wat die beplanningshandeling rig. Die elemente situasie-analise, doelformulering, kern- en leerinhoude, leerervarings, metodes, media en evaluering word in 'n vaste volgorde of in 'n interaksie tot mekaar deur belanghebbendes benut.
- * Disseminasie is die meganisme wat aangewend word om kommunikasie tussen die besluitnemers en die gebruikers van 'n kurrikulumontwerp te bewerkstellig. Suksesvolle kurrikulumontwikkeling word dus deur effektiewe disseminasie bepaal.
- * Kurrikulumimplementering hou spesifiek verband met die betrokkenheid van die onderwyser by die opvoedingsgebeure, en impliseer ontwikkeling, deelname, ondersteuning, mobilisering, ensovoorts.
- * Evaluering is 'n normatiewe meetinstrument wat op alle vlakke van die opvoeding toepassingswaarde het. In hooftrekke word dit leerder-en kurrikulumgerig aangewend.

7.2.4 Kernsillabusontwikkeling (cf. hoofstuk vyf)

Dit blyk noodsaaklik te wees dat elke onderwyser en onderwysleier kennis behoort te dra van die kurrikuleringspraktyk in die RSA. Die verloop van kurrikulering word deur verskeie beheerkomitees en subkomitees beheer en gerig. Ná ontleding van hierdie praktyk is die volgende bevindinge ter sprake:

- * Kernsillabusontwikkeling en -hersiening vind volgens neergelegde prosedures plaas en is bindend vir die onderwysdepartemente wat daarmee werk.
- * Verskeie instansies, komitees en individue is by die ontwikkeling of hersiening van kernsillabusse betrokke sodat dit tot nut van die breë onderwysdoelstelling van die land kan wees.
- * Die funksies van die onderskeie instansies verskil na gelang van die kurrikuleringsterrein waarop hulle beweeg. Besluitneming berus op die makrovlak by die uitvoerende gesag. Implementeringsbevoegdheid en terugvoering berus op die mikrovlak by die onderwyser.
- * Die aanpassing van goedgekeurde kernsillabusse by plaaslike behoeftes word hoofsaaklik deur vak- en studiekomitees behartig. Dit blyk dat onderwysers min of geen inspraak hierby het.

7.3 BEVINDINGE (cf. hoofstuk ses)

Na aanleiding van die empiriese ondersoek oor vakkurrikulering wat by sekondêre spesiale skole van die Kaaplandse Onderwysdepartement uitgevoer was, word die volgende bevindinge gestel:

- * Alhoewel daar 'n hoë graad van onderwyserervaring by die skole te bespeur is, blyk dit dat daar 'n groot behoefte aan indiensopleiding ten opsigte van kurrikulumontwikkeling ervaar word. Die feit dat 13,4% respondente buite onderwysverband gekwalifiseer is en dat hulle nie op die

hoogte van huidige kurrikuleringsprosedures is nie, is 'n leemte wat aandag vereis (vergelyk tabelle 6.4; 6.7; 6.12).

* Die huidige vlak van kurrikulumkennis (teorie) en kurrikulumkundigheid (toepassing) is middelmatig. As professionele persoon behoort elke onderwyser inspraak in die ontwikkeling van sy skool se kurrikulum te hê. Op grond hiervan word 'n hoë premie op kurrikulumkennis deur opleiding gestel, 'n gebied waaraan talle onderwysers egter tekort skiet (vergelyk tabelle 6.12; 6.13; 6.16).

* Alhoewel 'n hoë persentasie van die onderwysers wat tans by spesiale skole onderwys gee, deur 'n graad of diploma toetred tot die onderwys verwerf het en daar soms aanvaar word dat hulle kurrikulumkundig opgelei is, is 50,9% van hulle reeds ouer as veertig jaar en beskik moontlik nie oor resente kennis nie. Hierdie feit beklemtoon die noodsaaklikheid van deurlopende indiensopleiding van personeel, onder andere in kurrikulumontwikkeling (vergelyk tabel 6.14).

* Geleenthede waardeur onderwysers by spesiale skole amptelik of op georganiseerde wyse personeelontwikkeling in die sin van kurrikulumontwikkeling ontvang, word onderbenut (vergelyk tabelle 6.15; 6.16).

* Min onderwysers vervul 'n aktiewe rol ten opsigte van vakkurrikulumontwikkeling in die skool. Hulle is hoofsaaklik implementeerders van die kurrikula (vergelyk tabelle 6.26; 6.27).

* Daar is sterk aanduidings dat kurrikulumkomitees 'n positiewe rol in kurrikulumontwikkeling op die skoolvlak kan speel en dat daar 'n behoefte aan so 'n struktuur bestaan (vergelyk tabel 6.36).

* Dit blyk dat die leierstrukture meer kan doen om vakkurrikulumontwikkeling en groter onderwyserbetrokkenheid teweeg te bring by die ontwikkeling van die skoolkurrikulum (vergelyk tabel 6.21).

* Dit blyk dat vakspanne veel meer aandag aan vakkurrikulumontwikkeling in hulle programbeplanning sal moet inwerk (vergelyk tabel 6.17).

* Die hoeveelheid tyd wat aan vakkurrikulumontwikkeling in spesiale skole bestee word, is onvoldoende (vergelyk tabel 6.28).

* Die meeste onderwysers verkies werkseminare en indiensopleiding bo formele opleiding as metode van opleiding in kurrikulumontwikkeling (vergelyk tabelle 6.37; 6.38).

Dit is wenslik dat daar na aanleiding van hierdie bevindinge sekere aanbevelings gemaak word wat kan help om programme te skep wat ontwikkeling op die kurrikuleringssterrein van skole kan bevorder.

7.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die voorafgaande bevindinge word die volgende aanbevelings gemaak:

- Dit is nodig dat elke spanleier en onderwyser wat gemoeid is met die spesiale onderwys van verstandelik gestremde leerders volledig ten opsigte van kurrikulumaangeleenthede ingelig en toegerus moet word, sodat hulle 'n geheelbeeld sal kan vorm van wat kurrikulumontwikkeling (met al sy fases) behels en waarom dit 'n bepalende funksie in die onderwystoepassing in spesiale skole vir verstandelik gestremdes vervul.

- Daar word aanbeveel dat die voorvermelde bewusmaking van personeel oor kurrikulumaangeleenthede opgevolg word met stappe wat elke onderwyser wat met spesiale onderwys gemoeid is, deeglik op die mikrovlak sal oplei in die hantering van kurrikulumaangeleenthede wat tot voordeel van die verstandelik gestremde leerder se ontwikkeling sal strek. Hierdie stappe behels:

- * Vooraf motivering en 'n gespreksvoering met die personeel om met die oog op vernuwing van inhoude, metodes van onderrig, mediahantering ensovoorts daadwerklik by die kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys betrokke te raak sodat die verstandelik gestremde kind daarby baat sal vind.

- * Opleiding te voorsien in die fases van kurrikulumontwikkeling (ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering), om teoretiese agtergrondkennis beskikbaar te stel wat sal bydra tot die onderwysontwikkeling van die verstandelik gestremde leerder.

- * Onderrigleiding in kurrikulumontwikkeling (in die klaskamer) te voorsien wat kindkennis en kindontwikkeling in spesiale skole vir verstandelik gestremdes sal bevorder.

Skoolhoofde en leierspanne kan hierdie kurrikulumontwikkeling en die onderwyserbetrokkenheid bevorder deur die volgende te benut:

- * Kurrikulumontwikkeling deur personeelontwikkelingsprogramme.

- * Die aktiewe benutting van die vakspanstelsels.

- * Die benutting van die onderwyssentrum en die departementele kurrikulumafdeling.

- * Kort ontwikkelingseminare.

- Dit sal noodsaaklik wees om skoolhoofde en leierstrukture van spesiale skole by opleidingseminare te betrek ten einde hulle toe te rus met kennis oor kurrikulumontwikkeling en die toepassing daarvan in die kurrikuleringspraktyk sodat hulle verantwoordelik kan wees vir die verdere ontwikkeling van die tegniese en akademiese onderwysers.

'n Moontlike program sluit die volgende in:

- * Kennis van kurrikulumontwikkeling.
- * Klem op die verantwoordelikheid van onderwysinstansies in die kurrikuleringspraktyk.
- * Klem op skoolhoofde en leierspanne se verantwoordelikhede by kurrikulumontwikkeling en die rol wat hulle speel om groter onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling te bewerkstellig.
 - Onderwysers moet kennis dra van die kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika soos dit tans funksioneer. In die lig hiervan word aanbeveel dat leierstrukture by spesiale skole die inisiatief in dié skole moet neem om groter nadruk op onder andere die volgende aangeleenthede te plaas:
- * Die beïnvloeding van en leiding aan onderwysers om vernuwing in hulle vakgebiede tot stand te bring en om meer daarin te eksperimenteer.
- * Die reël en beheer van deurlopende evaluering van vakkurrikula deur vakspesialiste, met die doel om die effektiwiteit van die vakkurrikula op 'n gereelde grondslag te peil.
- * Die reël en beheer van doelgerigte opleidingsgeleenthede in tegniese en akademiese vakspanne om groter kennis en kundigheid ten opsigte van vakkurrikulering te bevorder (die uitbou van vaksillabusse tot vakkurrikula en die implementering en ontwikkeling van die vakkurrikula).
- * Die beïnvloeding van vakspanne om vaksillabusse van tyd tot tyd krities te beoordeel en moontlike wysigings te identifiseer wat vir verdere aanbevelings na die toepaslike departementele komitee vir spesiale onderwys verwys kan word.
- * Die organisering van vakontwikkelingseminare vir die volle personeel.
 - Vakspanne behoort vakkurrikulumontwikkeling as een van hul hoofdoelstellings te beskou.
 - Die stigting van kurrikulumkomitees op die skoolvlak om kurrikulumontwikkeling deurlopend te rig, moet oorweeg word. Sodoende kan die personeel se kurrikulumkennis en kurrikulumkundigheid deurlopend ontwikkel word en die professionele gehalte van die onderwys verhoog.
 - Onderwysers moet aangemoedig word om in hulle tegniese en akademiese vakgebiede groter betrokkenheid aan die dag te lê om moontlike inspraakkanale te benut, sodat hulle verbintenis tot kurrikulumontwikkeling bevorder kan word.
 - Skoolstelsels se betrokkenheid by mikrokurrikulering behoort deurlopend deur die volgende uitgebou te word:
- * Vakhoofde se onderrigleiding.
- * Skoolhoofde se betrokkenheid en leidinggewing.

- * Vakspanvergaderings waar inligting deurgegee word en terugvoering volg.
- * Superintendente/vakadviseurs se betrokkenheid.
- * Bywoning van vakaangeleenthede by onderwysersentrums.
- * Aktiewe inskakeling by vakstudiegroepe tussen spesiale skole.
- * Persoonlike eksperimentering in die klaskamer of die tegniese afdelings.
- * Gesprekvoering met vakkollegas (interskool en intraskool).
- * Lees van vakgerigte literatuur.

7.5 LEEMTES

In hierdie studie is agtergrondkennis oor kurrikulumontwikkeling ten opsigte van spesiale onderwys oorsee deur middel van bronnestudie en onderhoudvoering ingewin. Die navorsing sou verder versterk kon word deur eerstehandse kennis van kurrikulumontwikkeling deur 'n oorsese besoek in te win.

Die ideaal sou wees om na aanleiding van hierdie studie ook 'n program vir voortgesette of in-diensopleiding van die onderwyspersoneel ten opsigte van kurrikulumkennis en kurrikulumkundigheid te ontwerp, te implementeer en te evalueer, maar dit is nie binne die ruimte en doelstelling van hierdie studie moontlik nie.

7.6 BEHOEFTE VIR VERDERE NAVORSING

Enkele behoeftes vir verdere navorsing wat uit hierdie studie na vore kom, is moontlik die volgende:

- * Die funksie van die skoolhoof en die leierspan ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by spesiale skole.
- * Die funksie van die vakhoof ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by spesiale skole.
- * Die toerusting van onderwysers met kurrikulumkennis en -kundigheid om die realiteite van die klaskamer en werkwinkel met die oog op die gespesialiseerde onderwys aan verstandelik gestremde leerders in spesiale skole doelmatig te hanteer.
- * Die ontwikkeling van tegnieke en metodes vir die aanvanklike professionele opleiding van persone wat uit die privaatsektor gewerf is om tegniese onderwys aan verstandelik gestremde leerders in spesiale skole te gee.

7.7 SLOTOPMERKINGS

In die gees van die resente verandering en vernuwing van die onderwys in die RSA, is die uitdagings wat onder andere aan die onderwyser in spesiale skole vir verstandelik gestremde leerders gestel word, besonder uitdagend. Aanpassings word tans gemaak om die kurrikula van vakgebiede verder te ontwikkel en om beter geleenthede deur opleiding vir die leerders daar te stel. Alhoewel verskeie instansies en beheerliggame deur aktiewe ingryping in die vorm van beplanning, uitvoering en evaluering die grootste aandeel hieraan het, behoort ook elke onderwyser wat met spesiale onderwys gemoeid is, ten nouste by hierdie proses betrokke te wees en behoort hulle op die een of ander wyse met die kurrikulumontwikkeling van hulle vakgebied gemoeid te wees.

Hul aktiewe deelname behoort deur 'n behoorlike voorafkennis of die grondlegging van 'n stewige basis van kennis voorafgegaan te word. Onderwyseropleiding kan 'n bydrae maak alhoewel indiensopleiding by spesiale skole essensieel is om veral persone uit die privaatsektor wat vir die tegniese opleiding van die leerders verantwoordelik is, met kurrikulumkennis en -kundigheid toe te rus.

Kennis van kurrikulumaangeleenthede word dus 'n vereiste vir sinryke betrokkenheid by die onderwys. So is daar met hierdie studie gepoog om 'n bydrae te lewer sodat kennis en vaardighede van kurrikulumaangeleenthede by meer onderwysers tuisgebring kan word.

BYLAE A

Begeleidingsbrief ten opsigte van vraelysondersoek aan die Kaaplandse Onderwysdepartement.

Baysville Skool
Privaatsak X9040
OOS-LONDEN
5200
10 April 1991

Uitvoerende Direkteur : Onderwys
Navorsingsafdeling
Posbus 13
KAAPSTAD
8000

Geagte Heer

NAVORSINGSVRAELYS : VERANTWOORDELIKHEID INSAKE KURRIKULUM-
ONTWIKKELING - 'N ONDERSOEK NA ONDERWYSEBETROKKEHEID BY
VAKKURRIKULERING IN SEKONDÊRE SPESIALE SKOLE IN KAAPLAND.

Hiermee versoek ek dat u goedkeuring aan my verleen om 'n vraelysondersoek by spesiale skole in Kaapland uit te voer.

Ooreenkomstig omsendbrief nommer 68 van 11 September 1986 voorsien ek u van 'n voorgenome vraelys wat met bovermelde navorsing in verband staan en wat tot my doktorsale proefskrif bydra.

Onder leiding van dr. A.E. Carl van die Universiteit van Stellenbosch, is my proefskrif gerig op 'n studie oor die didakties- teoretiese begronding van kurrikulumontwikkeling in die onderwys, en behandel ek na aanleiding daarvan onder andere die kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys aan verstandelik matig gestremdes in Kaapland.

Die primêre doelstelling van die studie is om met die behandeling van die didakties-teoretiese vormleer van kurrikulumontwikkeling, die onderwysers se denke en oordeel oor kurrikulum moontlik verder te stimuleer sodat benaderings ten opsigte van kurrikulering en deelname aan toekomstige kurrikulumaangeleenthede positief en deurdag kan verloop. In die lig van die besondere funksie van spesiale onderwys aan die verstandelik matig-gestremdes, is dit 'n verdere doelstelling om die hoedanigheid van onderwyserbetrokkenheid by kurrikulering in hierdie onderwys proefondervindelik deur middel van 'n vraelysondersoek te bestudeer.

In afwagting van u goedkeuring is dit my voorneme om die vraelys in die loop van die tweede kwartaal van 1991 aan nege spesiale skole in Kaapland beskikbaar te stel. Onderwysers sal versoek word om die vraelys te voltooi wat ongeveer 20 minute van hulle tyd in beslag sal neem. Die voltooiing van die vraelys kan wel na werksure uitgevoer word.

'n Aanbevelingsbrief van my promotor, dr. A.E. Carl en die voorlopige brief waarin die samewerking van die betrokke hoofde gevra is, tesame met die voorlopige instruksies en die konsepvraelys, word vir u aandag ingesluit.

Ek vertrou dat die ingeslote inligting volledig is om u in staat te stel om hierdie aansoek gunstig te kan oorweeg en u aanbeveling te kan maak.

Die uwe

C.SNYMAN

BYLAE B

Departementele brief van toestemming om die vraelysondersoek voort te sit.



DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD
ADMINISTRATION: HOUSE OF ASSEMBLY

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT
CAPE EDUCATION DEPARTMENT

Navrae: Mnr. G.J. Swanepoel
Enquiries:
Verw.: L.15/73/7
Ref.:
Tel.: (021) 483-3329

Provinsiale Gebou
Provincial Building
Posbus 13
PO Box 13
Kaapstad 8000
Cape Town 8000

26 April 1991

Mnr. C. Snyman
Baysville Spesiale Skool
Privaatsak X9040
OOS-LONDEN
5200

Geagte mnr. Snyman

VERANTWOORDELIKHEID INSAKE KURRIKULUMONTWIKKELINGE - 'N ONDERSOEK
NA ONDERWYSERBETROKKENHEID BY VAKKURRIKULERING IN SEKONDÊRE
SPESIALE SKOLE IN KAAPLAND: D.ED.-PROEFSKRIF

1. U brief van 10 April 1991 het betrekking.
2. U aansoek om 'n vraelys aan die spesiale skole in Kaapland te stuur, word goedgekeur onderhewig aan die volgende voorwaardes:
 - 2.1 Geen hoof/leerkrag staan onder enige verpligting om u met u ondersoek behulpsaam te wees nie.
 - 2.2 Geen hoof/leerkrag/skool mag in enige opsig uit u ondersoekresultate geïdentifiseer kan word nie.
 - 2.3 Alle reëlins in verband met u ondersoek moet deur uself getref word.
 - 2.4 Die ondersoek mag nie gedurende die vierde kwartaal van 'n kalenderjaar plaasvind nie.
 - 2.5 Die voorwaardes 2.1 - 2.4 hierbo moet in u aansoek om samewerking aan die betrokke hoofde ongewysig aangehaal word.
 - 2.6 Verder word verlang dat u vir rekorddoeleindes een volledige eksemplaar van die stuk(ke) soos finaal deur u aan die betrokke hoofde gerig aan die Hoof: Navorsing stuur.



2.7 'n Kort opsomming (\pm 3 bladsye) van die inhoud, bevindinge en aanbevelings met betrekking tot die navorsing moet aan die Hoof: Navorsing, Posbus 13, Kaapstad, 8000 beskikbaar gestel word.

2.8 Benewens die kort opsomming in par. 2.7 verlang die departement dat u 'n eksemplaar van u volledige proefskrif stuur aan:

Die Hoof: Navorsing
Posbus 13
KAAPSTAD
8000

3. U word sukses met u navorsing toegewens.

Die uwe

W. UITVOERENDE DIREKTEUR: ONDERWYS

BYLAE C

VRAELYS MET EMPIRIESE DATA

VRAELYS: ONDERSOEK NA ONDERWYSERBETROKKENHEID BY VAKKURRIKULERING IN SEKONDÊRE SPESIALE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES IN DIE KAAPPROVINSIE

Hierdie vraelys bestaan uit vyf afdelings:

- * **Afdeling 1:** Doelstellings, riglyne en begripsverklarings
- * **Afdeling 2:** Algemene biografiese besonderhede
- * **Afdeling 3:** Kundigheid en ingeligtheid met betrekking tot kurrikulumteorie
- * **Afdeling 4:** Onderwyserbetrokkenheid in die vakkurrikuleringspraktyk
- * **Afdeling 5:** Behoeftebepaling

C. SNYMAN
PRIVAATSAK X9040
OOS-LONDEN
5200

VERANTWOORDELIKHEID INSAKE KURRIKULUMONTWIKKELING IN SPESIALE SEKONDÊRE SKOLE VIR VERSTANDELIK MATIG GESTREMDES IN KAAPLAND

AFDELING 1: DOELSTELLINGS, RIGLYNE EN BEGRIPSVERKLARINGE

1.1 DOELSTELLINGS

Die doel van hierdie vraelys is om moontlike sterk punte sowel as leemtes en behoeftes ten opsigte van onderwyserbetrokkenheid by vakkurrikulering in spesiale onderwys vir verstandelik matig gestremdes te identifiseer sowel as die graad van onderwyserdeelname.

Sodanige resultate sal kan meehelp tot meer relevante en waardevolle kurrikulering in spesiale onderwys ten einde in leerlinge se behoeftes te voorsien.

1.2 RIGLYNE

Hierdie vraelys aan geselekteerde skole is deur die Departement van Onderwys goedgekeur. Die sukses van die ondersoek is afhanklik van die betroubaarheid van gegewens wat ingewin word en slegs met behulp van u volledige en korrekte voltooiing van die vraelys kan die doel van die ondersoek bereik word. U samewerking word derhalwe hiermee gevra om die vraelys met u volle oortuiging en in ooreenstemming met u kennis en ervaring te voltooi. U word daarvan verseker dat enige inligting wat u verstrek as vertroulik gehanteer sal word.

Dit sal waardeur word as elke personeellid die vraelys voltooi. Dit gaan slegs ongeveer 20 minute van u tyd in beslag neem. U kan die Afrikaanse óf die Engelse vraelys voltooi na gelang van u taalvoorkeur.

Sekere vrae vereis dat u slegs die syfer in die responskategorie wat met u gegewens korreleer of wat die meeste met u standpunt ooreenstem, moet omkring of invul.

VOORBEELD:

Lewer die skool nasorgdienste?

Ja	Nee
1	2

Wanneer u versoek word om 'n motivering te gee, is 'n oop ruimte daarvoor aangebring.

VOORBEELD:

Wat is u posbenaming?

Die area aangedui aan die regterkant van die vraelys is vir administratiewe gebruik en u moet nie in dié kolomme skryf nie.

Die response op die vraelys sal gesamentlik statisties verwerk word en geen skool, skoolhoof of leerkrag sal geïdentifiseer word nie.

Die voltooide vraelyste moet asseblief per ingeslote gefrankeerde koevert voor of op 25 Mei 1991 versend word.

1.3 BEGRIPSVERKLARINGE

Lees asseblief eers die BEGRIPSVERKLARINGE volledig deur voordat u met die voltooiing van die vraelys begin. Raadpleeg ook die verklaringe wanneer u twyfel oor 'n begrip.

1.3.1 SILLABUS

'n Sillabus is 'n geordende lys van verpligte en opsionele onderwerpe uit 'n gegewe vakgebied waarin op 'n bepaalde vlak en oor 'n bepaalde tydperk onderrig gegee word.

1.3.2 KURRIKULUM

'n Kurrikulum is 'n plan of program vir onderrigleer waarin minstens verantwoorde doelstellings en geordende inhoude opgeneem is.

1.3.3 VAKKURRIKULUM

'n Vakkurrikulum behels die uitbou van die sillabus en kan ook die beplanning van doelwitte, metodes, media en evalueringswyses insluit.

1.3.4 KURRIKULERING

Kurrikulering is die handelinge (situasie-analise, doelformulering, inhoudseleksie, inhoudorde-ning, seleksie van metodes en media, en evaluering) waardeur 'n kurrikulum tot stand kom. Kurrikulering word ook as sinoniem met kurrikulumontwikkeling beskou.

1.3.5 KURRIKULUMONTWIKKELING

Kurrikulumontwikkeling is 'n proses wat gerig is op die voortdurende verbetering en vernuwing van kurrikula en dit sluit die ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van kurrikula in.

1.3.5.1 KURRIKULUMONTWERP

Kurrikulumontwerp is die proses waardeur die konstruksie van 'n kurrikulum op geïntegreerde wyse verloop, aan die hand van 'n situasie-analise, doelformulering, seleksie en ordening van inhoud, eksperimentele uittoetsing en formatiewe evaluering.

1.3.5.2 KURRIKULUMDISSEMINASIE

Kurrikulumdisseminasie behels die vroegtydige verspreiding van relevante inligting voór die implementering van 'n nuwe sillabus ten einde alle betrokkenes in te lig en voor te berei. Dié voorbereiding geskied onder andere deur die verspreiding van die nuwe sillabusse, die uitgee van handleidings, die aanbieding van indiensopleidingskursusse, die skrywe van nuwe handboeke, besoeke deur superintendente, die benutting van vakverenigings, ensovoorts.

1.3.5.3 KURRIKULUMIMPLEMENTERING

Kurrikulumimplementering is die proses waarin 'n kurrikulum in werking gestel word deur gepaste materiale te produseer, alle tersaaklike inligting te dissemineer en, waar van toepassing, die nodige indiensopleiding te verskaf.

1.3.5.4 KURRIKULUMEVALUERING

Kurrikulumevaluering behels deurlopende waardebeoordeling ten opsigte van die geslaagdheid en uitvoerbaarheid van die betrokke ontwerp, ten einde leemtes en sterk punte betyds te identifiseer, reg te stel of verder uit te bou.

AFDELING 2: ALGEMENE BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

Omkring ten opsigte van al u antwoorde net die syfer by die responskategorie van u keuse:

2.1 Wat is u geslag?

Manlik	Vroulik	
136	96	N = 232

2.2 Tot watter ouderdomsgroep behoort u?

50 jaar en ouer	57	
40 - 49	61	
30 - 39	80	
29 jaar en jonger	34	N = 232

2.3 Hoeveel onderwysondervinding het u in voltooide jare?

Minder as 1 jaar	04	
1 - 5 jaar	30	
6 - 10 jaar	63	
11 - 20 jaar	84	
Meer as 20 jaar	51	N = 232

2.4 Hoeveel onderwysondervinding het u in voltooide jare ten opsigte van onderwys aan die verstandelik matig gestremdes?

Minder as 1 jaar	14	
1 - 5 jaar	54	
6 - 10 jaar	65	
11 - 20 jaar	71	
Meer as 20 jaar	28	N = 232

2.5 Beskik u oor 'n addisionele opvoedkundige kwalifikasie om onderig vir verstandelik matig gestremdes aan te bied? (bv. D.S.V.G.)

Ja	Nee	
48	184	N = 232

2.6 Wat is u hoogste kwalifikasie binne die opvoedkunde?

Primêre Onderwyssertifikaat	27	
Sekondêre Onderwyssertifikaat	85	
B.Ed.-kwalifikasie	35	
M.Ed.-kwalifikasie	06	
D.Ed/Ph.D in Opvoedkunde	01	
Nasionale Onderwysdiploma	47	
Ander (spesifiseer)	31	N = 232

.....

.....

2.7 Wat is u hoogste kwalifikasie buite die opvoedkunde?

Standerd 10	85	
B.A.-graad	86	
Honneursgraad	06	
Meestersgraad	02	
Doktoraal	00	
Nasionale Tegniese kwalifikasie	37	
Ander (diploma - spesifiseer)	16	N = 232

.....

.....

2.8 Watter onderwyspos bekleë u tans?

Skoolhoof	07	
Adjunkhoof (akademies)	09	
Adjunkhoof (tegnies)	06	
Departementshoof (akademies)	22	
Departementshoof (tegnies)	19	
Vakhoof (akademies)	20	
Vakhoof (tegnies)	05	
Onderwyser (akademies)	66	
Onderwyser (Tegnies)	75	
Ander (spesifiseer)	03	N = 232

.....

.....

2.9 Dui die skoolfase aan wat die grootste deel van u onderrigtyd in beslag neem? (Indien u ewe veel tyd aan verskillende skoolfases afstaan, merk dan die een waaraan u voorkeur gee.)

Standerd 6 (akademies)	40	
Standerd 6 (tegnies)	29	
Standerd 7 (akademies)	31	
Standerd 7 (tegnies)	24	
Standerd 8 (akademies)	54	
Standerd 8 (tegnies)	50	
Ander (spesifiseer)	04	N = 232

.....

.....

2.10 Indien u onderwys vakgerig is, dui die vak aan waaraan u die meeste van u onderrigtyd bestee? (Indien u ewe veel tyd aan verskillende vakke bestee, merk die vak waaraan u voorkeur gee.)

Engels Eerste Taal	11	Houtbewerking	13
Afrikaanse Eerste Taal	14	Sweiswerk	09
Engels Tweede Taal	12	Plaatmetaalwerk	12
Afrikaanse Tweede Taal	10	Spuitverfwerk	10
Wiskunde	32	Duikklopwerk	10
Algemene Wetenskap	11	Motorvoertuigherstelwerk	11
Geskiedenis/Aardrykskunde	17	Sierskrif & vensterversiering	02
Voorligting	06	Inrigtingsbestuur	16
Liggaamlike Opvoeding	07	Kopieertik	12
Ander (spesifiseer)	07	Haarkappery	10
N = 232			

AFDELING 3: KUNDIGHEID EN INGELIGTHEID MET BETREKKING TOT

KURRIKULUMTEORIE

Hierdie afdeling aksentueer die teoretiese aspekte van die skoolkurrikulum in spesiale skole vir verstandelik matig gestremdes.

Omkring ten opsigte van die vrae net die syfer by die responskategorie van u keuse of verstrek skriftelike antwoorde waar dit versoek word.

3.1 Wat sou u reken is u huidige vlak van teoretiese kurrikulumkennis (opleiding) m.b.t. spesiale onderwys?
(Omkring een respons.)

Voldoende	Redelik	Min	Geen	Onseker	
74	112	40	06	00	N = 232

3.2 Wat sou u reken is u huidige vlak van kurrikulumkundigheidvaardighede t.o.v. kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys? (Omkring een respons.)

Voldoende	Redelik	Min	Geen	Onseker	
77	114	35	04	02	N = 232

3.3 Op watter wyse het u al kurrikulumkennis deur middel van opleiding opgedoen? (U moet 'n respons t.o.v. elke item omkring.)

	Ja	Nee	
Formele universiteitsopleiding	101	131	
Formele opleiding aan 'n onderwyskollege	98	134	
Departementele indiensopleiding	117	115	
Selfopleiding d.m.v. voortgesette studieprogram	88	144	
Ander (spesifiseer.....)	24	208	N = 232

Aanvullende opmerkings:
.....
.....

3.4 In watter mate het u oor die afgelope drie jaar enige geleentheid gekry en/of benut om deur die een of ander vorm van leidinggewing of indiensopleiding u kundigheid of ingeligtheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling op te knap? (Omkring een respons.)

Meer as 3 keer	1 - 3 keer	Geen	
53	110	69	N = 232

Aanvullende opmerkings:
.....
.....

3.5 In watter mate is u op die hoogte van die volgende aspekte van kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys? (Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "glad nie", 2 vir "beperk", ensovoorts, en vul die nommer teenoor die betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Glad nie	Beperk	Redelik	Heelwat
1	2	3	4

	1	2	3	4
Kurrikulumontwerp	67	73	54	38
Kurrikulumdisseminasie	67	81	52	32
Kurrikulumimplementering	44	75	64	49
Kurrikulumevaluering	42	72	75	43
Bestaande modelle vir kurrikulumontwikkeling	67	82	57	26
Kurrikulumprosedures t.o.v. sillabusontwikkeling vir spesiale onderwys	71	88	50	23
Resente literatuur oor kurrikulum	80	93	42	17
N = 232				

3.6 Hoeveel keer het u al as aanbieder u kundigheid t.o.v. kurrikulumontwikkeling in spesiale onderwys aan betrokkenes oorgedra? Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "glad nie", 2 vir "beperk", ensovoorts, en vul die nommer teenoor die betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Glad nie	Soms	Heelwat	Nie op hoogte nie
1	2	3	4

	1	2	3	4	
Tydens vakgroepvergaderings	90	78	61	03	
Tydens werksessies by u skool	107	83	41	01	
Tydens departementele indiensopleiding	170	42	18	02	
Ander (spesifiseer)	219	04	04	05	N = 232

Aanvullende opmerkings:
.....
.....

3.7 In watter mate het u tans 'n behoefte aan ontwikkeling t.o.v. kurrikulumkunde? (Omkring een respons.)

Baie groot	Redelik	Min	Geen	
72	105	46	09	N = 232

Aanvullende opmerkings:
.....
.....

AFDELING 4: ONDERWYSERBETROKKENHEID IN DIE VAKKURRIKULERINGS-
PRAKTYK.

Hierdie afdeling aksentueer die vakkurrikuleringspraktik in spesiale skole vir verstandelik matig gestremdes.

Omkring ten opsigte van die vrae net die syfer by die responskategorie van u keuse of verstrek skriftelike antwoorde waar dit versoek word.

4.1 Is u op die hoogte van die vakvoorskrifte en -reëls waarvolgens sake betreffende vakkurrikulering by spesiale skole gereël word?

(Omkring u respons.)

Ja	Nee	
151	81	N = 232

4.2 Watter van die volgende leierstrukture bestaan in u skool?

(Omkring u respons t.o.v. elke item.)

	Ja	Nee	
Topstruktuur	232	00	
Vakhoofstelsel	229	03	
Standerdhoofstelsel	212	20	
Ander (spesifiseer)	34	198	N = 232

Aanvullende opmerkings:

.....

4.3 In watter mate dra die bestaande leierstrukture in u skool by tot effektiewe vakkurrikulering? (Omkring slegs een respons.)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	
53	62	72	45	N = 232

4.4 In watter mate het 'n begrip van die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurrikulering die afgelope vyf jaar by uself ontwikkel? (Omkring slegs een respons.)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	
55	46	82	33	16	N = 232

4.5 In watter mate dink u het die belangrikheid en noodsaaklikheid van vakkurrikulering die afgelope vyf jaar by die spesiale skole ontwikkel? (Omkring slegs een respons.)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	
42	40	68	62	20	N = 232

4.6 In watter mate dink u slaag u daarin om in u klaskamer aan die eise van vakkurrikulering t.o.v. spesiale onderwys te voldoen? (Omkring slegs een respons.)

Heelwat	Voldoende	Redelik	Min	Onseker	
32	76	103	10	11	N = 232

4.7 Saam met die basiese onderrig wat onderwysers aanbied, is hulle ook nog verbind tot deurlopende vernuwing in vakkurrikulering in spesiale onderwys. In watter mate beoefen u enige van die ondergenoemde aktiwiteite om uself t.o.v. vakkurrikulumontwikkeling in die spesiale onderwys te verryk? (Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "glad nie", 2 vir "min", ensovoorts, en vul die nommer teenoor elke betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Glad nie	Min	Redelik	Heelwat
1	2	3	4

	12	3	4	
Ek lees deurlopend kurrikulumverwante literatuur oor my vakgebied	35	90	62	45
Ek bespreek die ontwikkeling wat op my vakgebied plaasvind met kollegas	20	60	81	71
Ek skakel by professionele vakverenigings in	55	63	65	49
Ek bly op die hoogte van die sillabusontwikkeling en -hersiening in my vakgebied	7	32	119	74
Ek skakel by die onderwysentrum se aktiwiteite in	24	55	72	81
Ek verryk myself deur studies in kurrikulumontwikkeling te onderneem	94	78	39	21
Ek is krities ingestel t.o.v. vakkurrikulum-aangeleenthede m.b.t. spesiale onderwys	40	48	90	54
Ek eksperimenteer met metodes van onderrig en doen klaskamernavorsing	13	54	99	66
N = 232				

4.8 Hieronder verskyn 'n verteenwoordigende lys van bepaalde aktiwiteite waardeur 'n vaksilabus tot 'n volledige vakkurrikulum in die spesiale skole gestruktureer en uitgebou word. Hoe groot is u persoonlike bydrae t.o.v. elke aktiwiteit?

(Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "baie groot", 2 vir "heelwat", ensovoorts, en vul die nommer teenoor elke betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Baie groot	Heelwat	Redelik	Min	Glad nie
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
Die vertolking van vakdoelstellings en doelwitte vir 'n vak	47	74	72	32	7
Die uitbouing van 'n vaksillabus tot kern- en leerinhoude	34	63	64	54	17
Die uitbou van verrykingsleerstof, naslaanwerke en leermiddels vir 'n vakgebied	25	52	78	62	15
Beplanning en beheer van werkverslagboeke vir 'n vakgebied	62	62	70	24	14
Beplanning en beheer van praktiese werk vir 'n vakgebied en die evaluering daarvan	66	62	62	31	11
Die afneem van eksamen en toetse in 'n vakgebied	99	83	35	08	07
Tree op as moderator of eksaminator in 'n vakgebied	87	56	21	17	51
Die beplanning en uittoetsing van verskillende metodes en tegnieke van onderrig in 'n vakgebied	39	66	70	34	23
Die benutting van inspraakkanale om moontlike wysigings of voorstelle ten opsigte van die vaksilabus aan sillabus- en vakkomitees deur te gee	22	34	49	64	63
					N = 232

4.9 Hoe professioneel dink u hanteer u (na aanleiding van vraag 4.8) tans vakkurrikulering in spesiale onderwys ten opsigte van u vakgebied? (Omkring slegs een moontlikheid)

Voldoende	Redelik	Kan verbeter	Nie goed nie	
45	92	82	13	N = 232

4.12 Hoe belangrik ag u die volgende aspekte wat kan bydra om 'n positiewe gesindheid by onderwysers teenoor kurrikulumontwikkeling en -vernuwing teweeg te bring? (Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder bv. 1 vir "baie belangrik" 2 vir "redelik belangrik", ensovoorts, en vul die nommer teenoor elke stelling in die toepaslike blokkie in.)

Baie belangrik	Redelik belangrik	Nie belangrik nie
1	2	3

	1	2	3	
Konstruktiewe kommunikasie m.b.t. kurrikulumontwikkeling in die skool	184	48	00	
Bevorder onderwyserbetrokkenheid en -inspraak t.o.v. kurrikulumontwikkeling	165	64	03	
Iniseer 'n vertrouensituasie en spangees waarbinne kurrikulumontwikkeling kan floreer	169	60	03	
Sorg vir voorligting- en indiensopleidingsgeleenthede	177	52	03	
Motiveer personeel om kurrikulumkennis deur studie en navorsing uit te brei	132	91	09	
Beklemtoon deurlopend die positiewe aspekte van kurrikulumontwikkeling	154	72	06	N = 232

4.13 Beantwoord die volgende vrae deur slegs die opsienommer van u keuse van die opsietabel in die oop blokkie in te vul, bv. 1 vir "gereeld", 2 vir "dikwels", ensovoorts. U moet by elke vraag 'n keuse maak.

Gereeld	Dikwels	Soms	Nooit	Nie op die hoogte daarmee nie
1	2	3	4	5

	12	3	4	5		
In watter mate word vernuwing en verandering t.o.v. kurrikulumpraktyk in spesiale skole aangemoedig en ondersteun?	21	47	110	32	22	
Indien vernuwing en verandering aangemoedig word, word die voorbeelde daarvan aan ander kollegas bekend gestel?	38	49	98	29	18	
In watter mate evalueer u uself om die effektiwiteit van u eie kurrikulum-eksperimentering en/of -vernuwing in u klas te bepaal	34	92	87	13	06	
In watter mate vind evaluering van die vakkurrikulum in vakgroepverband plaas, om die effektiwiteit van eksperimentering en/of vernuwing te bepaal?	27	52	109	35	09	
In watter mate is klasbesoek 'n deel van onderrigontwikkeling om vakkurrikulering te stimuleer?	31	53	104	36	08	
In watter mate word vaksillabusse binne vakgroepverband deurlopend krities beoordeel?	25	60	99	36	12	
In watter mate word opleiding binne skoolverband in vakgroepe georganiseer om kennis t.o.v vakkurrikulering uit te brei? (bv. vergaderings, dag- en aandseminare)	20	34	102	69	07	N = 232

AFDELING 5: BEHOEFTEBEPALING

Omkring by u antwoord in hierdie afdeling, net die syfer by die responskategorieë van u keuse of verstrek skriftelike antwoorde waar dit versoek word.

5.1 Hoe sinryk beoordeel u die huidige tegniese en akademiese vakkurrikula van spesiale skole, om as 'n opvoedingsbasis die leerders sukcesvol vir die samelewing voor te berei? (Omkring een respons.)

Baie Goed	Voldoende	Probleme bestaan	Onseker	
15	46	157	14	N = 232

5.2 Met verwysing na u respons by vraag 5.1 motiveer asseblief kortliks u standpunt.

Motivering:
.....
.....

5.3 Vind daar, met die oog op die beroepsontwikkeling van leerlinge in spesiale skole, genoeg volgehoue aanpassings in bepaalde tegniese en akademiese vakrigtings plaas? (Omkring een respons.)

Ja	Nee	Ek is Onseker	
32	143	57	N = 232

5.4 Indien u by vraag 5.3 JA geantwoord het, motiveer asseblief kortliks.

Motivering:
.....
.....

5.5 Is dit u mening dat onderwysers by die spesiale skole vir verstandelik matig gestremdes genoegsaam oor die wesenlike kern van kurrikulering gemotiveer en voorberei is? (Omkring u respons.)

Ja	Nee	Ek is Onseker	
45	103	84	N = 232

5.6 Bestaan daar by u skool 'n interne kurrikulumkomitee of 'n gelykwaardige instelling wat kurrikulumaangeleenthede hanteer? (Omkring u respons.)

Ja	Nee	
49	183	N = 232

Aanvullende opmerkings:
.....
.....

5.7 Watter waarde heg u aan die benutting van 'n interne kurrikulumkomitee van onderwysers wie se uitsluitlike taak die ontwikkeling van die skoolkurrikulum is? (Omkring u respons.)

Nodig	Onnodig	
159	73	N = 232

5.8 Motiveer u standpunt by 5.7 kortliks
.....
.....
.....

5.9 Aan watter opleidingsmetode gee u voorkeur indien u die geleentheid sou kry om verdere opleiding in kurrikulumontwikkeling te ontvang? (Omkring slegs een respons.)

Voltydse formele kursus aan 'n opleidingsinrigting	12	
Deeltydse formele kursus aan 'n opleidingsinrigting	11	
Werkseminaar (3 tot 5 dae)	39	
Indiensopleidingsgeleentheid by 'n onderwysersentrum	37	
Kurrikulumontwikkelingsprogram binne eie skoolverband	37	
Kurrikulumontwikkelingsprogram gelei deur kundige buite die skool	24	
'n Kombinasie van bogenoemde	71	
Foutief	01	N = 232

Aanvullende opmerkings:

.....

5.10 Watter van die volgende aangeleenthede kan u moontlik daarvan weerhou om elders 'n kursus in kurrikulumontwikkeling by te woon? (Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "baie belangrik", 2 vir "redelik belangrik" ensovoorts, en vul die nommer teenoor die betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Baie belangrik	Redelik belangrik	Nie belangrik nie				
			F	1	2	3
Die opleidingsentrum is te ver	01	74	61	96		
Ek verkies om by my eie standplaas opleiding te ontvang	01	113	68	50		
Ek het geen behoefte om verder te studeer nie	02	24	35	171		
Belangrike verpligtinge tuis	02	41	79	110		
Ander (spesifiseer)	06	06	21	199	N = 232	

Aanvullende opmerkings: F (foutief)

.....

.....

5.11 Aan watter opleidingsmetodes gee u voorkeur indien voortgesette professionele opleiding in kurrikulumontwikkeling plaaslik gereël sou word? . (Gebruik die opsienommer teenoor elke verklaring hieronder, bv. 1 vir "baie belangrik", 2 vir "redelik belangrik", ensovoorts, en vul die nommer teenoor die betrokke aktiwiteit in die toepaslike blokkie in.)

Baie belangrik	Redelik belangrik	Nie belangrik	Nie op hoogte daarmee
1	2	3	4

	1	2	3	4	F	
Werkssessies oor sekere aspekte van kurrikulering	90	110	23	08	01	
Formele lesings en groepbesprekings oor kurrikulumontwikkeling	91	106	31	04	00	
'n Ontwikkelingseminaar in 'n eilandsituasie onder leiding van kurrikulumspesialiste	92	84	39	17	00	
'n Opleidingsprogram deur besoekende superintendant en vakadviseurs of vakspesialiste	93	86	44	09	00	
'n Handleiding vir selfstudie	79	77	67	09	00	
Ander (spesifiseer)	01	00	124	105	02	N = 232
* F: Foutief						

5.12 Sal u in hierdie stadium van u loopbaan bereid wees om moontlik by formele opleiding of by indiensopleiding oor die teorie en praktyk van kurrikulumontwikkeling in u vakgebied betrokke te raak? (Omkring slegs een respons.)

Ja	Moontlik	Onseker	Nee	
115	73	25	19	N = 232

Aanvullende opmerkings:

.....

.....

5.13 Noem enige spesifieke kurrikulumbehoeftes van die spesiale onderwys wat u wil beklemtoon en skryf kortliks hoekom u dit as 'n behoefte identifiseer.

Motivering:

.....

.....
